

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

Desarrollo de habilidades a través de la música en niños y niñas madrileños
junto a su figura de apego

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Blanca Fernández Antolín

DIRECTORES

Roberto Cremades Andreu
Desirée García Gil

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**Desarrollo de habilidades a través de la música en
niños y niñas madrileños junto a su figura de apego**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Blanca Fernández Antolín

Directores

Roberto Cremades Andreu

Desirée García Gil

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Programa de Doctorado en Educación



TESIS DOCTORAL

**Desarrollo de habilidades a través de la música en
niños y niñas madrileños junto a su figura de apego**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Blanca Fernández Antolín

Directores

Roberto Cremades Andreu

Desirée García Gil

A Manuel

AGRADECIMIENTOS

Se dice que la realización de una Tesis doctoral es un camino solitario, cuyo final sólo uno mismo es responsable de alcanzar. Sin embargo, ahora que al fin llega ese momento, debo reconocer a todas las personas que me han ayudado a llegar hasta aquí.

A mis directores de tesis. A Roberto Cremades, por darme la oportunidad, por la paciencia para enseñarme tantos aspectos de la investigación que ignoraba, por sus buenos consejos y su trabajo esforzado a lo largo de los años. A Desirée Gil, por subirse desde un primer momento gustosamente a este barco, por las acertadas sugerencias y correcciones, por ser el equilibrio justo que la tesis necesitaba.

A los profesores que me han marcado a lo largo de la vida. A Joanna Zagrodzka, mi primera maestra de violín, por abrirme todo un mundo. A aquellos docentes que creyeron en mis posibilidades a través de colegios, conservatorios y universidades. Mención especial a Óscar Casanova, por sus enseñanzas y porque no estaría aquí sin su efusiva carta de recomendación al Programa de Doctorado de la UCM.

Mi más sincero agradecimiento al Área de Gobierno de Equidad, Derechos Sociales y Empleo del Ayuntamiento de Madrid y al jefe del Servicio de Escuelas Infantiles por permitirme acceso a la red pública de escuelas para realizar este estudio, a las directoras y las coordinadoras de los centros en los que tuvo lugar, al personal docente y a las familias voluntarias por su implicación y su confianza en el proyecto

A mis padres, por haber cimentado las bases de la persona que soy, por mostrarme que siempre podía un poco más, por permitirme la música.

A Manuel, por el amor incondicional. Por creer sin ninguna duda que lo lograría. Por ver siempre mis fortalezas, más allá de mis muchas limitaciones. Por el apoyo emocional durante tantos años de tormentas. Por hacer posible la logística. Por tus opiniones certeras y por tus silencios cuando sólo quería que me escucharas. Gracias.

A mis hijos, Javier, Miguel, Ángela. Por ser la inspiración para superarme cada día. Por todas las horas juntos que os he robado. Os debo tantas tardes de domingo... Espero que el ejemplo de perseverar hasta conseguir un sueño pueda suplir todo lo que os he quitado.

Por último, amigos, alumnos, familias, a todos los que no llego a nombrar ahora pero que, de una u otra manera, habéis estado presentes el camino, gracias.

Índice

Resumen/ Palabras clave	17
Abstract/ Keywords	19
INTRODUCCIÓN	21
MARCO TEÓRICO	29
CAPÍTULO 1. DESARROLLO EVOLUTIVO EN LA PRIMERA INFANCIA	31
1.1. Desarrollo lingüístico	33
1.2. Desarrollo psicomotor	37
1.3. Desarrollo cognitivo	40
1.4. Desarrollo afectivo-social	44
1.5. El vínculo de apego en el desarrollo infantil	51
CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA	55
2.1. Una visión global de los programas de educación en la primera infancia	58
2.2. La etapa de Educación Infantil en España	62
2.3. Marco curricular del primer ciclo de Educación Infantil en España	68
2.3.1. Factores que inciden en el desarrollo y aplicación del currículo del primer ciclo de Educación Infantil	74
2.4. Marco curricular del primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Madrid	80
2.4.1. Factores que inciden en el desarrollo y aplicación del currículo del primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Madrid	83
2.5. Marco curricular en la Educación Infantil en la actualidad	87

CAPÍTULO 3. MÚSICA EN LA PRIMERA INFANCIA	91
3.1. Capacidades y desarrollo musical en el niño de dos a tres años	93
3.2. Entorno sociocultural como generador de la experiencia musical en niños de dos a tres años	98
3.2.1. La música en casa	98
3.2.2. La música en la escuela infantil	101
3.3. Educación musical temprana	102
3.3.1. La escucha	104
3.3.2. La interpretación musical	106
3.3.3. La música, el movimiento y la danza	109
3.4. Actividad musical y desarrollo evolutivo: un enfoque globalizador	111
3.4.1. La música y el desarrollo lingüístico	111
3.4.2. La música y el desarrollo psicomotor	113
3.4.3. La música y el desarrollo cognitivo	114
3.4.4. La música y el desarrollo afectivo-social	115
3.4.5. La música y el apego	117
ESTUDIO EMPÍRICO	119
CAPÍTULO 4. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MÉTODO	121
4.1. Planteamiento de la investigación	123
4.2. Objetivos e hipótesis	124
4.3. Método de la investigación	125
4.3.1. Variables de estudio	125
4.3.2. Participantes	125
4.3.3. Instrumento	141
4.3.3.1. Validez y fiabilidad del cuestionario inicial	144
4.3.3.2. Validez y fiabilidad del cuestionario final	147
4.3.4. Procedimiento	150
4.3.4.1. Procedimiento para la recogida de los datos	150
4.3.4.2. Procedimiento y diseño del programa de intervención	151
CAPÍTULO 5. RESULTADOS	157
5.1. Resultados sobre el ámbito del desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje	159
5.2. Resultados sobre el ámbito del conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo	166
5.3. Resultados sobre el ámbito del juego y el movimiento	172
5.4. Resultados sobre el ámbito del descubrimiento del entorno	178
5.5. Resultados sobre el ámbito de la convivencia con los demás	184
5.6. Resultados sobre el ámbito del equilibrio y desarrollo de la afectividad ..	190

5.7. Resultados sobre el ámbito de la adquisición de hábitos de vida saludable	196
5.8. Resultados sobre la correlación entre los ámbitos de experiencia	201
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, PROPUESTAS DE MEJORA Y PERSPECTIVAS DE TRABAJO EN EL FUTURO	205
6.1. Discusión	207
6.1.1. Discusión sobre el ámbito de desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje	207
6.1.2. Discusión sobre el ámbito del conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo	209
6.1.3. Discusión sobre el ámbito del juego y el movimiento	211
6.1.4. Discusión sobre el ámbito del descubrimiento del entorno	214
6.1.5. Discusión sobre el ámbito de la convivencia con los demás	216
6.1.6. Discusión sobre el ámbito del equilibrio y desarrollo de la afectividad .	218
6.1.7. Discusión sobre el ámbito de la adquisición de hábitos de vida saludable	220
6.1.8. Discusión de los resultados sobre la correlación entre ámbitos de experiencia	223
6.2. Conclusiones	225
6.3. Propuestas de mejora y perspectivas de trabajo en el futuro	229
6.4. Implicaciones educativas	231
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	235
ANEXOS	307
Anexo 1. Consentimiento informado	309
Anexo 2. Ámbitos de experiencia del decreto 17/2008 vs categorías de contenidos de High/scope	310
Anexo 3. Cuestionario inicial enviado a los expertos	311
Anexo 4. Validación de contenido realizada a través del juicio de expertos. Descripción de estadísticos	317
Anexo 5. Validación de contenido realizada a través del juicio de expertos. Descripción textual	322
Anexo 6. Cuestionario utilizado en el estudio piloto	327
Anexo 7. Cuestionario definitivo utilizado en el estudio	331
Anexo 8. Actividad 1	336
Anexo 9. Actividad 2	338
Anexo 10. Actividad 3	339
Anexo 11. Actividad 4	341
Anexo 11. Actividad 5	343
Anexo 13. Actividad 6	344

Anexo 14. Actividad 7	346
Anexo 15. Actividad 8	348
Anexo 16. Actividad 9	349
Anexo 17. Actividad 10	350
Anexo 18. Actividad 11	352
Anexo 19. Actividad 12	353
Anexo 20. Actividad 13	354
Anexo 21. Actividad 14	355
Anexo 22. Actividad 15	357
Anexo 23. Actividad 16	359
Anexo 24. Actividad 17	361
Anexo 25. Actividad 18	363
Anexo 26. Actividad 19	364
Anexo 27. Actividad 20	365
Anexo 28. Actividad 21	366
Anexo 29. Actividad 22	367
Anexo 30. Actividad 23	369
Anexo 31. Actividad 24	371
Anexo 32. Actividad 25	372
Anexo 33. Actividad 26	374
Anexo 34. Actividad 27	375
Anexo 35. Actividad 28	376
Anexo 36. Actividad 29	377
Anexo 37. Actividad 30	379
Anexo 38. Actividad 31	380
Anexo 39. Actividad 32	381
Anexo 40. Actividad 33	382
Anexo 41. Actividad 34	383
Anexo 42. Actividad 35	384
Anexo 43. Actividad 36	385
Anexo 44. Actividad 37	387
Anexo 45. Actividad 38	389
Anexo 46. Actividad 39	390
Anexo 47. Actividad 40	391
Anexo 48. Actividad 41	393
Anexo 49. Actividad 42	394
Anexo 50. Actividad 43	395
Anexo 51. Actividad 44	396
Anexo 52. Actividad 45	397
Anexo 53. Actividad 46	398
Anexo 54. Actividad 47	400
Anexo 55. Actividad 48	401

	Índice
Anexo 56. Actividad 49	402
Anexo 57. Actividad 50	403
Anexo 58. Actividad 51	405
Anexo 59. Actividad 52	407
Anexo 60. Actividad 53	408
Anexo 61. Actividad 54	410
Anexo 62. Actividad 55	412
Anexo 63. Actividad 56	413
Anexo 64. Actividad 57	414
Anexo 65. Actividad 58	416
Anexo 66. Actividad 59	418
Anexo 67. Actividad 60	419
Anexo 68. Actividad 61	420
Anexo 69. Actividad 62	421
Anexo 70. Actividad 63	423
Anexo 71. Actividad 64	424
Anexo 72. Actividad 65	426
Anexo 73. Actividad 66	428
Anexo 74. Actividad 67	430
Anexo 75. Actividad 68	432
Anexo 76. Actividad 69	433

RESUMEN

Diversas investigaciones científicas han puesto de manifiesto la importancia de la educación temprana, así como de la calidad de los vínculos de apego establecidos en estos primeros años respecto al desarrollo psicoevolutivo del niño y sus aprendizajes presentes y futuros, y cuyos efectos positivos han mostrado ser especialmente duraderos en el ámbito socio-emocional (Raikes & Thompson, 2008; Ranson & Urichuk, 2008; Repetur & Quezada, 2005, UNESCO, 2011). Asimismo, la participación en programas con actividades musicales durante dicho período evolutivo se ha relacionado con mejoras en diferentes aspectos del desarrollo comunicativo y lingüístico (Gerry et al., 2012; Herrera et al., 2014; Yazejian & Peisner-Feinberg, 2009), cognitivo (Bolduc et al., 2020; Bowmer et al., 2018; Da Silva et al., 2017; Shen et al., 2019), psicomotor (Costa-Giomi, 2005; Venetsanou et al., 2014; Zachopoulou et al., 2004) y socio-afectivo (Brown et al., 2022; Buren et al., 2021; Niland, 2015; Winsler et al., 2011). Tomando estos estudios como punto de partida, la presente tesis investiga los efectos de un programa de actividades musicales en niños de 21 a 32 meses, acompañados de su figura de apego o cuidador principal, respecto al aprendizaje de los ámbitos de experiencia recogidos en la normativa oficial para el primer ciclo de Educación Infantil (Decreto 17/2008). Así, como hipótesis de partida se planteó que la práctica de las actividades musicales desarrolladas en el programa favorecía la adquisición de los contenidos relacionados con: a) Desarrollo del lenguaje, b) Conocimiento y control de su cuerpo, c) Juego y movimiento, d) Descubrimiento del entorno, e) Convivencia con los demás, f) Equilibrio y desarrollo de su afectividad y g) Adquisición de hábitos de vida saludables. Para ello, se llevó a cabo un estudio de diseño cuasi experimental, aplicando un programa de intervención que se desarrolló durante 25 semanas en cuatro escuelas infantiles municipales de Madrid, en el que participaron 126 sujetos (grupo experimental $n= 69$, grupo control $n= 57$). Los datos para la evaluación de las fases pretest y postest se recogieron a través de un cuestionario elaborado *ad hoc*, que se elaboró teniendo en cuenta la normativa autonómica vigente en el momento de la implementación del programa, junto con los estándares de desarrollo en educación temprana reflejados en los cuestionarios de evaluación más reconocidos a nivel internacional (California Department of Education, 2015; Department for Education, UK, 2014, High/Scope Educational Research Foundation, 2002), y el análisis

bibliográfico de los hitos descritos por la psicología evolutiva para esta etapa (Garrido et al., 2008; Malmierca et al., 2013; Paulus, 2014; Trianes, 2013; Vasilescu et al., 2013). Dicho cuestionario fue sometido a la prueba del juicio de expertos con la finalidad de valorar su validez, para lo que se les solicitó la opinión a 18 especialistas sobre la redacción y el contenido de los ítems del cuestionario. Además, para medir su grado de fiabilidad, se utilizó en un estudio piloto ($n= 30$), procedimiento por el cual se realizaron una serie de modificaciones y se concretó el cuestionario definitivo. Los resultados obtenidos muestran mejoras significativas del grupo experimental sobre el grupo control en indicadores pertenecientes a seis de los siete ámbitos de experiencia, destacando el efecto obtenido sobre todos los indicadores del ámbito de Convivencia de los demás y sobre tres de los cuatro del ámbito de Equilibrio y desarrollo de la afectividad, ambos relacionados con el desarrollo socio-afectivo de los participantes. El grupo experimental obtuvo también mejores puntuaciones posttest que el grupo control en indicadores de otros de los ámbitos de experiencia, en concreto en aquellos que medían la capacidad de resolución de problemas, la motricidad gruesa, el juego con los demás, el juego de discriminación auditiva y el mantenimiento de espacios limpios y ordenados. A la vista de estos resultados se confirma parcialmente la hipótesis inicial, lo que sugiere la conveniencia de incorporar la música en las prácticas educativas desde edades tempranas para fomentar y desarrollar, especialmente, la convivencia y el desarrollo afectivo del sujeto. Entre las conclusiones a debatir, se reconoce la importancia de revisar el currículum de la etapa educativa objeto de estudio, ya que este trabajo aporta evidencias sobre los beneficios de incluir la educación musical de forma explícita en la normativa del primer ciclo de Educación Infantil, por medio de actividades específicas realizadas por profesionales adecuadamente formados en la materia.

Palabras clave: educación infantil, educación musical, desarrollo del niño, ámbitos de experiencia, escuelas infantiles

ABSTRACT

Various scientific studies have highlighted the importance of early education, as well as the quality of the attachment bonds established in these early years with respect to a child's psycho-evolutionary development and their present and future learning, and whose positive effects have been shown to be particularly long-lasting in the socio-emotional sphere (Raikes & Thompson, 2008; Ranson & Urichuk, 2008; Repetur & Quezada, 2005, UNESCO, 2011). Likewise, participation in programs with musical activities during this developmental period has been linked to improvements in various aspects of communicative and linguistic, (Gerry et al., 2012; Herrera et al., 2014; Yazejian & Peisner-Feinberg, 2009), cognitive (Bolduc et al., 2020; Bowmer et al., 2018; Da Silva et al., 2017; Shen et al., 2019), psychomotor (Costa-Giomi, 2005; Venetsanou et al., 2014; Zachopoulou et al., 2004) and socio-affective development (Brown et al., 2022; Buren et al, 2021; Niland, 2015; Winsler et al., 2011). With these studies as a starting point, this thesis investigates the effects of a program of musical activities in children aged 21 to 32 months, accompanied by their attachment figure or primary caregiver, with respect to the learning of the areas of experience included in the official regulations for the first cycle of Early Childhood Education (Decree 17/2008). Thus, as a starting hypothesis, it was proposed that the practice of the musical activities developed in the program supported the acquisition of contents related to: a) Language development, b) Knowledge and control of their body, c) Play and movement, d) Discovery of the environment, e) Coexistence with others, f) Balance and development of their affectivity and g) Acquisition of healthy lifestyle habits. For this purpose, a quasi-experimental design study was carried out, applying an intervention program that was developed for 25 weeks in four municipal nursery schools in Madrid, in which 126 subjects participated (experimental group n= 69, control group n= 57). The data for the evaluation of the pretest and posttest phases were collected through an ad hoc questionnaire, which was prepared taking into account the regional regulations in force at the time of program implementation, together with the development standards in early education reflected in the most internationally recognized evaluation questionnaires (California Department of Education, 2015; Department for Education, UK, 2014, High/Scope Educational Research Foundation, 2002), and the bibliographic analysis of the milestones described by developmental psychology for this stage

(Garrido et al., 2008; Malmierca et al., 2013; Paulus, 2014; Trianes, 2013; Vasilescu et al., 2013). This questionnaire was subjected to the expert judgment test in order to assess its validity, for which the opinion of 18 specialists was requested on the wording and content of the questionnaire items. In addition, to measure its degree of reliability, it was used in a pilot study (n= 30); based on the pilot, a series of modifications were made, and the definitive questionnaire was completed. The results obtained show significant improvements in the experimental group over the control group in indicators belonging to six of the seven areas of experience, highlighting the effect obtained on all the indicators of the Coexistence of others area and on three of the four of the Balance and development of affectivity area, both related to the socio-affective development of the participants. The experimental group also obtained better posttest scores than the control group in indicators of other areas of experience, specifically in those that measured problem-solving ability, gross motor skills, playing with others, the auditory discrimination game and maintaining clean and tidy spaces. In view of these results, the initial hypothesis is partially confirmed, which suggests the utility of incorporating music into educational practices from an early age to encourage and develop, especially, the coexistence and the affective development of the subject. Among the conclusions to be discussed, the importance of reviewing the curriculum of the educational stage under study is recognized, since this work provides evidence on the benefits of including music education explicitly in the regulations of the first cycle of Early Childhood Education, through specific activities carried out by professionals adequately trained in the subject.

Keywords: early childhood education, music education, child development, areas of experience, nursery schools

Introducción

Durante las últimas décadas, los diferentes gobiernos, nacionales e internacionales, han mostrado un creciente interés por la educación temprana (Black et al., 2017), en paralelo con la publicación de diversas investigaciones que señalan las repercusiones positivas en los planos económico y social, que implica invertir en la formación infantil para la comunidad (Heckman 2006, 2008). También desde la perspectiva del individuo, asistir durante los primeros años de vida a un programa educativo de calidad ha mostrado múltiples beneficios a largo plazo en el ámbito cognitivo y socioemocional, con especial incidencia en los sujetos provenientes de entornos desfavorecidos (UNESCO, 2011). Paradójicamente, el acceso a la escolarización en los tres primeros años de vida en nuestro país supone, en la gran mayoría de los casos, un desembolso que las familias menos acomodadas no pueden hacer, si bien, sus hijos serían quienes más se beneficiarían de cursar estas enseñanzas (Espinosa, 2021). El hecho de que esta investigación se centre en el ámbito de la educación temprana no es por tanto fortuito, sino que lo hace desde la necesidad –social y académica– y la evidencia –legislativa e investigadora– siendo por tanto consciente de su relevancia en el proceso educativo (Hillm et al., 2015; Love et al., 2013; Muschkin et al., 2015; Shonkoff & Phillips, 2000). En paralelo, este estudio nace desde el convencimiento de las necesidades formativas de los niños en la primera infancia, con la intención de contribuir a destacar el carácter educacional, y no sólo asistencial, del primer ciclo de la Educación Infantil, tal y como reconoció tanto el Tribunal Constitucional para toda la etapa en 2013 (Auto 33/2013, de 12 de febrero de 2013), como recientemente, el Ministerio de Educación y Formación Profesional a través del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

A este respecto, las experiencias vividas durante la primera infancia han mostrado ser determinantes para el desarrollo integral del individuo, especialmente a nivel cognitivo y socio-afectivo (Bick & Nelson 2017). Se trata de una etapa en la que, a través de la correcta estimulación, se puede favorecer la generación de nuevos aprendizajes debido al rápido crecimiento de la arquitectura cerebral y de las conexiones neuronales, lo que supone al mismo tiempo un gran riesgo y una gran oportunidad para los educadores (National Scientific Council on the Developing Child, 2007). En este sentido, los procesos de enseñanza y aprendizaje en edades tempranas deberían dirigirse

a proporcionar una adecuada estimulación, la cual debe entenderse como una forma de observar las necesidades del sujeto, reconocer sus capacidades y ofrecer las oportunidades idóneas para que, a partir de ellas, pueda alcanzar un mejor nivel de desarrollo general, adquirir óptimas habilidades socio-emocionales y prevenir problemas futuros en su desempeño académico (OCDE, 2015). Además, en dichos procesos formativos es necesario abordar el desarrollo infantil desde una perspectiva multicausal, de modo que reconozcan la influencia que ejercen determinados factores ambientales, como son el contexto socio-económico, el acceso a la sanidad y la educación, la formación de los progenitores o el nivel cultural familiar (National Scientific Council on the Developing Child, 2010; Roth & Sweatt, 2011). De este modo, los programas a desarrollar con los niños no pueden considerarse como una actividad puntual y aislada de sus circunstancias, sino que deben estar diseñados para impactar sobre todo su entorno (García-Sánchez, 2014).

De entre la diversidad de situaciones de aprendizajes en la primera infancia, cabe destacar los beneficios que aporta la estimulación musical no sólo para alcanzar objetivos relacionados con el aprendizaje de la música, sino también para incidir sobre diferentes aspectos del desarrollo evolutivo del niño. Dichas contribuciones se pueden estructurar en dos grandes bloques: a) aquellas que poseen una aplicación de forma directa, como en la motricidad (Costa-Giomi, 2005; Venetsanou et al., 2014; Zachopoulou et al., 2004), en la discriminación auditiva (Putkinen et al., 2013; 2015), o en el control inhibitorio (Bolduc et al., 2020; Bowmer et al., 2018; Williams, 2018; Williams & Berthelsen, 2019) entre otros, y b) los que reciben una ampliación de forma indirecta, como en el caso de los procesos de socialización (Buren et al., 2021; Cirelli et al., 2014; Niland, 2015; Ruokonen et al., 2021; Siu & Ho, 2022), en el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas (Gerry et al., 2012; Herrera et al., 2014; Lee & Ho, 2018; Yazejian & Peisner-Feinberg, 2009), en la regulación emocional (Brown & Sax, 2013; Brown et al., 2022; Winsler et al., 2011) o en la construcción del autoconcepto (Brown et al., 2018). A este respecto, se ha encontrado que el entrenamiento musical, no necesariamente ligado a la práctica de un instrumento, es capaz de modificar la estructura cerebral desde la infancia, con cambios que afectan principalmente al cuerpo caloso, a la corteza motora y a la circunvolución de Heschl derecha (Barrett et al., 2013; Fujioka et al., 2006; Habibi et al., 2018; Hyde et al. 2009a,

2009b). Siguiendo estos argumentos, cabe preguntarse qué otros efectos tiene la estimulación musical sobre los aprendizajes en edades tempranas y, más específicamente, si puede ser un medio para mejorar la adquisición de los contenidos curriculares del primer ciclo de Educación Infantil.

Por otra parte, existe el consenso de que el mejor procedimiento de aprendizaje con los infantes es el que tiene en cuenta y modela todo su entorno social cercano (Cassidy et al., 2017; Gardner et al., 2017; Kilmer et al., 2010; Walker et al., 2011), lo cual pone de relieve la importancia que posee en este procedimiento la figura de apego. En este sentido, y debido a que el niño aprende mejor a partir de experiencias repetitivas y continuadas en sus contextos naturales (Dunst et al., 2006, 2010), el hacer partícipe al adulto de las sesiones de estimulación musical supone también dotarle de continuidad a la experiencia musical semanal, puesto que el adulto responsable integrará de forma orgánica, no siempre intencional, el canto, el ritmo y el baile a las rutinas diarias (Young et al., 2007). Además, hay que considerar que en una sociedad como la actual, en la que mayoritariamente encontramos familias sin hijos o con un hijo único (Esping-Andersen, 2013; Fort & Plaza, 2019), los niños pasan cada vez más tiempo en compañía exclusivamente de adultos de su entorno. Si tal como demuestra la experiencia y la literatura científica, la familia es el primer agente socializador (De León, 2011; Suárez & Vélez, 2018), el vínculo de apego establecido con el cuidador principal o secundario tendrá más peso sin la presencia compensatoria de la relación generada entre los hermanos. Afortunadamente, la relación que se forma en los primeros dos años y determina la manera en que el menor interactúa con el entorno a lo largo de toda su vida (Raikes & Thompson, 2008; Ranson & Urichuk, 2008; Repetur & Quezada, 2005; Sroufe, 2005), se ha revelado como un elemento flexible y modificable en el tiempo (Blatt & Levy, 2003; Guerrero, 2018). Por este motivo, son numerosos los programas que (Bakermans-Kranenburg et al., 2003; Klein et al., 2006; Van Zeijl et al., 2006), a través de un cambio en la sensibilidad parental, persiguen y logran mejorar la adecuación de las respuestas emocionales de los padres a las demandas de los hijos, así como el clima emocional general en la familia, lo que a su vez repercute en una mejora del vínculo de apego (Bick & Dozier, 2013; Saunders et al., 2015). Dentro de este tipo de prácticas, la música también se ha utilizado como herramienta de primer orden, obteniendo buenos resultados en edades tempranas, tanto en la prevención y tratamiento

de la depresión postparto (Fancourt & Perkins, 2018; Perkins et al., 2018), como en el trabajo con familias en riesgo de exclusión, dotando a los padres tal como ha sido apuntado, de estrategias de comunicación, conexión y a modo de sostén emocional, respecto a sus hijos pequeños (Abad & Williams, 2007; Nicholson et al., 2010).

A partir de todo lo expuesto, la presente investigación se propone elaborar y poner en práctica un programa de estimulación musical de carácter educativo en niños de 21 a 32 meses escolarizados en escuelas públicas de la Comunidad de Madrid, para valorar sus efectos en función de la adquisición de los contenidos curriculares incluidos en el primer ciclo de Educación Infantil. De este modo, en este trabajo convergen variables del ámbito de la psicología, la educación y la música puesto que el programa implementado ha considerado aspectos del desarrollo evolutivo del niño, del vínculo con la figura de apego, del currículo de Educación Infantil y de las distintas metodologías de estimulación y educación musical temprana.

Concretamente, en relación con los aspectos curriculares se han utilizado los ámbitos de experiencia recogidos en el Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil y la Orden 680/2009, de 19 de febrero, que regula la evaluación en la Educación Infantil y los documentos de aplicación. Cabe señalar que en el proceso de finalización de este trabajo se ha derogado el citado Decreto, promulgándose en este curso académico (2022-2023) el Decreto 36/2022, de 8 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil, que destaca por una nueva ordenación de contenidos. Así, hay que reseñar que esta investigación ha sustentado de forma efectiva la consideración de los sujetos estudiados en su globalidad social, psicológica y académica, por lo que permitirá, en un futuro, la aplicación del mismo diseño en posteriores disposiciones curriculares, puesto que éstas también se sustentan en el desarrollo general y común del individuo, permitiendo al mismo tiempo, la obtención de otros o similares resultados. Por lo tanto, los preliminares de este trabajo académico muestran una vocación universalista de la investigación objeto de estudio, hecho determinante para toda la comunidad científica.

Para finalizar, se hace mención a la estructura general de esta tesis, articulada en dos grandes bloques:

- a) El marco teórico: conformado por una descripción de la situación de la educación en la primera infancia, una visión general del desarrollo evolutivo de los niños entre 21 y 32 meses de edad, y un análisis de la presencia e impacto de lo musical en esta misma etapa: capacidades de los sujetos, contexto familiar y escolar, características de la educación musical temprana y beneficios para las distintas áreas del desarrollo.
- b) El marco empírico: en el que se incluye el planteamiento del problema, la hipótesis y los objetivos de la investigación, y el método de investigación, que contiene el diseño de la investigación, las variables, los participantes, el instrumento de recogida de datos y el procedimiento. Un nuevo capítulo se dedica a detallar los resultados obtenidos y cierra la tesis una amplia discusión de los mismo, las conclusiones de la investigación, así como la prospectiva y propuestas de mejora.

En último lugar, se incluye el apartado de referencias bibliográficas fundamento epistemológico del trabajo, así como los documentos anexos que recogen el cuestionario de evaluación utilizado y el programa de actividades musicales detallado para las 25 sesiones de intervención.

Marco teórico

Capítulo

1

**Desarrollo evolutivo
en la primera
infancia**

El desarrollo evolutivo es un proceso de transformación continuo y progresivo que sucede a lo largo de toda la vida (Palacios et al., 2015), cambios que pueden ser tanto cualitativos como cuantitativos y que pueden predecirse gracias al conocimiento generado por la rama de la ciencia encargada de su estudio, esto es, la psicología evolutiva o del desarrollo.

El desarrollo psicológico del niño es un factor esencial a tener en cuenta para poder realizar una intervención didáctica en edades tempranas. Conocer las capacidades propias a cada momento madurativo y el orden en el que se suceden de forma natural los cambios en cada una de las áreas de desarrollo permite ajustar las propuestas a sus posibilidades e intereses reales. Poder prever el camino será asimismo fundamental para brindar al niño experiencias y entornos preparados que le faciliten alcanzar el siguiente hito. Aunque los avances en todas las áreas no siguen el mismo ritmo en todos los niños y a veces puede ser difícil establecer unos rangos de normalidad (Vicente et al., 2016), la adquisición de las distintas habilidades suele responder a una misma secuencia (Huanca-Payehuanca et al., 2020; Vericat & Orden, 2013). A continuación, se exponen los cambios evolutivos que suceden en la media poblacional durante el tercer año de vida, edad de la muestra de estudio en esta investigación.

1.1. DESARROLLO LINGÜÍSTICO

El desarrollo lingüístico del niño responde a dos funciones primordiales del lenguaje: la función comunicativa y la función de representación cognitiva, ambas consideradas en la actualidad de igual importancia en el proceso (Acuña & Sentis, 2004) frente a teorías anteriores como la de Vygotsky (1962) que relacionaba el desarrollo del lenguaje en la etapa de uno a tres años exclusivamente con la necesidad de comunicación en la denominada etapa del habla social, o la teoría de los procesos motivacionales de Maslow según la cual el niño llegaba al aprendizaje de la lengua materna a partir de la necesidad social de amor, afecto y pertenencia. Actualmente, gracias a los avances en neurociencia, se considera que, paralelamente a la función comunicativa, el lenguaje estructura el pensamiento del niño desde mucho antes de que tenga capacidad de simbolización y ya desde los 22 meses puede incluso hacer representaciones mentales de palabras que corresponden a objetos que nunca ha visto (Ganea et al., 2007). El periodo de los 2 a los 6 años se considera un periodo sensible

para el aprendizaje del lenguaje puesto que, en dicha franja de edad, el cerebro parece estar más receptivo y el avance es más rápido (Berger, 2004). La comprensión de la sintaxis y la creación de categorías mentales ayudan a la incorporación de nuevo vocabulario en el cerebro del niño de 2 años (Wojcik, 2018). Así, cada nueva palabra que se registra, se inserta en un mapa mental preexistente de forma intuitiva en un proceso denominado mapeo rápido. Durante la primera mitad del tercer año de vida tiene lugar un fenómeno denominado explosión del lenguaje (Ganger & Brent, 2004; Mariscal et al., 2007), un periodo en el que los niños adquieren nuevo vocabulario a una velocidad mucho mayor que hasta el momento. Con todo, no existe un consenso sobre el número de palabras diarias adquiridas en una determinada unidad de tiempo: según los distintos especialistas se cifra el incremento en 10 o más palabras en cuatro semanas (Ganger & Brent, 2004), 20 palabras mensuales (D’Odorico et al., 2001) o, incluso, de 10 a 20 palabras nuevas por semana (Berk, 2015). La diferencia de criterios es grande, aunque en general se admite la explosión del lenguaje como un fenómeno universal que aparece de media a los 27 meses y que viene determinado por la cantidad de vocabulario previo, el tipo de estrategias de aprendizaje individuales y el temperamento de cada infante (Galián et al., 2010). Ligada a esta ampliación léxica y de manera simultánea, se produce una gran evolución en el uso de la gramática (Dionne et al., 2003; Mariscal & Gallego, 2012).

La adquisición del lenguaje comienza con la comprensión del mismo y pasa, en un primer nivel, por la percepción y discriminación de los sonidos del habla. Esta parece ser una de las causas biológicas del *babytalk* o *motheress*, entendido dicho fenómeno como la manera en que los padres y madres de todas las culturas adaptan de forma innata el habla cuando se dirigen a sus pequeños, y que está caracterizada por un tono más agudo y con más contrastes, un ritmo más pausado y una pronunciación más exagerada de lo habitual. Tal como explica Kuhl (2010), la exposición fonética durante el primer año de vida condiciona la creación de circuitos cerebrales que facilitarán la expresión lingüística en los años siguientes. En este sentido, se ha observado que los bebés de 6 meses que tienen mejor comprensión de las palabras serán también los niños de 24 meses que se expresarán con un vocabulario más variado (Traxler, 2012). Asimismo, en bebés de 11 meses, las vocalizaciones con intención comunicativa que obtienen respuestas en sus cuidadores (Donnellan et al., 2020) y otras conductas

comunicativas no verbales (Brooks & Meltzoff, 2008) se han revelado predictoras del lenguaje expresivo del niño a los 2 años. Por lo tanto, hay que tener en cuenta que la evolución lingüística del tercer año no está sólo relacionada con el nivel de partida y con las experiencias que tengan durante ese periodo, sino también con todo el bagaje acumulado en sus vivencias anteriores. En una revisión de estudios relacionados con el desarrollo del lenguaje, Rogers et al. (2015) señalaban la incidencia en un 83% de los casos por causas ambientales, en un 11% debido a causas genéticas y en un 6% se apuntaba a una combinación de ambos factores, aunque los propios autores recomendaban una mayor consideración de la interacción entre causas ambientales y genéticas. A la vista de todos los datos apuntados, la estimulación parental se ha revelado como el factor clave en el desarrollo del lenguaje ya que, en la cantidad y calidad de sus interacciones informales se refleja también la base genética compartida (Dale et al., 2015; Suárez et al., 2018).

Aun teniendo en cuenta que cada niño en específico tendrá su propio ritmo de adquisición del habla, en el tercer año de vida existen varios hitos en relación al desarrollo de la comunicación y del lenguaje publicados desde instituciones relacionadas con la infancia, asociaciones de pediatría y servicios de salud de los distintos países (Malmierca et al., 2013; Gómez-Andrés et al., 2015; Gudiño, 2013; Washington State Department of Early Learning, 2012) que sirven como indicadores de posibles alteraciones o de la necesidad de diagnóstico y tratamiento por parte de equipos de atención temprana.

Desde el punto de vista expresivo, el niño de 24 a 36 meses es capaz de construir frases de tres o cuatro palabras con sujeto, verbo y complementos (García & Martínez, 2016; Trianes, 2013). Para el final de los 30 meses utiliza el subjuntivo y complementos adverbiales, así como oraciones negativas e interrogativas simples (Jiménez, 2010). Usa pronombres personales y estructuras gramaticalmente correctas para describir sucesos presentes o pasados, para contar lo que necesita y para expresar lo que siente (Armus et al., 2012; Garrido et al., 2008). El vocabulario en esta etapa se amplía exponencialmente, pasando de un mínimo de 18 a 195 palabras en los habladores tardíos (Rescorla et al., 2000) y de unas 50 palabras a la edad de 24 meses a unas 550 palabras de media a los 36 meses, medidas utilizando la escala de Mac-Arthur Bale (Morgan et al., 2015).

En cuanto al lenguaje comprensivo, el niño de 2 años entiende bien órdenes y oraciones sencillas (Garrido et al., 2008), otras más complejas que implican relaciones entre hechos u objetos (Pedraza & López, 2006) y peticiones indirectas (López et al. 2005), y es también capaz de descifrar el significado de gran variedad de gestos de intención comunicativa (Armus et al., 2012). El volumen de vocabulario que es capaz de entender experimenta también un gran crecimiento durante el tercer año, alcanzando un tamaño mucho mayor que el expresivo.

Es el tercer año de vida, entonces, el periodo en el que el desarrollo lingüístico experimenta un cambio más drástico, convirtiéndose el lenguaje en el vehículo por excelencia para futuros aprendizajes cognitivos, sociales y emocionales (Jiménez, 2010).

Respecto a la incidencia que lo lingüístico tiene sobre otras áreas de desarrollo, la literatura científica expone cómo el lenguaje es la herramienta ideal por la que se crea consciencia y se identifican las emociones propias y ajenas, e influye directamente en sus habilidades sociales (Irwin et al., 2002; Rescorla et al., 2007) y en su capacidad de cooperación (Drummond et al., 2014). Una de las causas es que la producción y comprensión verbal de pronombres, de verbos que implican acciones y de palabras relacionadas con los estados internos aumenta significativamente entre los 19 y los 27 meses (Brownell et al., 2006), facilitando la posterior construcción de la Teoría de la Mente. A su vez, las habilidades lingüísticas a los 2 años determinan el tipo de conversación que tienen con hermanos e iguales, y condicionan actividades tan cotidianas e importantes como el juego, facilitando el juego simbólico y el juego compartido (Hughes et al., 2006). Esta relación entre distintos aspectos del desarrollo evolutivo del niño también funciona en sentido inverso, de manera que en sujetos con trastornos del lenguaje se han identificado dificultades en el desarrollo socio-emocional que afectaban a las interacciones sociales con los padres y con los iguales y a las habilidades de autorregulación emocional (StClair et al., 2019).

Las conexiones entre las distintas áreas de desarrollo son constantes y éstas a veces son tan sorprendentes como en el caso del lenguaje y la aritmética básica. En este sentido se ha encontrado que los patrones de aprendizaje de los números y el razonamiento de las operaciones básicas son distintos en función del idioma materno en

el que suceda dicho aprendizaje por la manera en que se agrupan las cifras para ser nombradas (Hodent et al., 2005; Lubin et al., 2006).

En consecuencia, el lenguaje es, junto al cuerpo, el canal principal a través del cual el niño conoce el mundo, se relaciona y se expresa en él.

1.2. DESARROLLO PSICOMOTOR

Desde el nacimiento hasta los 2 años se produce el crecimiento físico más impactante del ser humano, un aumento de peso y altura que viene acompañado por nuevas posibilidades de motricidad y control postural. De ser un recién nacido indefenso en todos los sentidos, pasa progresivamente a adquirir grandes destrezas, cuyos hitos más significativos son: sujeción de la cabeza, coordinación óculo-manual, posición de sentado, movimiento locomotor independiente (gateo o similar), posición de pie con apoyo y bipedestación. Así, cuando llega a los 2 años, el niño, como ser sensible, conoce el mundo a través de su cuerpo. No obstante, a esta edad no se pueden separar los procesos motrices de los psicológicos, de los cognitivos y de los relacionales, por lo que se alude habitualmente de desarrollo psicomotor (Iceta & Yoldi, 2002).

Dos son los componentes fundamentales de la psicomotricidad: el madurativo, puesto que depende de la organización progresiva de las estructuras morfológicas del cerebro, y el relacional, puesto que se construye en función de las interacciones que el movimiento permite con el entorno y las personas. La psicomotricidad establece entonces relaciones bidireccionales del niño con el entorno: a través de ella expresa lo que es y lo que siente, pero también recibe información sobre el mundo exterior. Pero el cuerpo en relación con los que le rodea es mucho más, y toma desde este punto de vista cuatro dimensiones: el cuerpo que se mueve, el cuerpo que conoce, el cuerpo que se relaciona y el cuerpo que siente (Berruezo, 2008).

Existen muchas definiciones de psicomotricidad en función de las distintas corrientes que conforman el campo de conocimiento, que además han ido cambiando con el paso del tiempo como recogen Fernández y Cristo (2006) y Jaén (2013) en sus retrospectivas sobre el constructo. En todas ellas están presentes las ideas de dualidad mente-cuerpo y de bidireccionalidad interior-exterior (Retamales et al., 2002). Según la denominación ampliamente aceptada y citada de Muniáin (1997):

La psicomotricidad es una disciplina educativa/reeducativa/terapéutica, concebida como diálogo, que considera al ser humano como una unidad psicosomática y que actúa sobre su totalidad por medio del cuerpo y del movimiento, en el ámbito de una relación cálida y descentrada, mediante métodos activos de mediación principalmente corporal, con el fin de contribuir a su desarrollo integral. (Muniáin, 1997, p.79)

Desde un enfoque educativo, la psicomotricidad también se define como “una forma de entender la educación, basada en la psicología evolutiva y la pedagogía activa [...] que pretende alcanzar la globalidad del niño [...] y facilitar sus relaciones con el mundo exterior” (Mendiara, 2008, p. 200).

Por tanto, los elementos de la educación psicomotriz son el esquema corporal, la coordinación, la lateralidad, la orientación espacial, el tiempo y el ritmo, la relajación y la respiración y la afectividad motriz (Pérez, 2004). Todos ellos se reflejan en los movimientos naturales del niño, aunque no todos se desarrollan con la misma intensidad en el periodo de 2 a 3 años. Llegados a este punto, es necesario explicar y entender en qué consisten cada uno de estos componentes:

El esquema corporal es la representación simbólica que se tiene del propio cuerpo, de sus partes y de la relación entre ellas, así como de sus posibilidades motrices y sus limitaciones. Se adquiere esta imagen en un proceso lento que va nutriéndose de las experiencias y de toda la información recogida mediante la percepción (a través de los sentidos), el movimiento, el lenguaje (por las etiquetas verbales) y la experiencia social (un producto de las relaciones entre el organismo y el medio, según el enfoque psicobiológico). Esta concepción es suficiente y clara, aunque hay que señalar que, precisamente por la multidimensionalidad del concepto, existen multitud de definiciones desde otros campos de conocimiento como son la fisiología, la neurología, la psicología, la psiquiatría, la psicomotricidad o la psicopedagogía (Gallego, 2009). En el tercer año de vida, los niños comprenden más palabras de partes del cuerpo que se refieren a ellos mismos que a los cuerpos de otros, y más palabras que se refieren a lugares que podían ver en ellos mismos que a aquellos que no pueden ver. En los datos recogidos por Waugh y Brownell se observa también cómo la consciencia del propio esquema corporal y de las etiquetas verbales que la acompañan está condicionada por otros procesos como el autorreconocimiento en el espejo (2015). Según Brownell et al. (2010), en general, se puede afirmar que, hacia los 30 meses, los niños ya poseen una representación rudimentaria de la forma, la estructura y el tamaño de su propio cuerpo

Por su parte, la coordinación es la capacidad de involucrar distintas partes del cuerpo en una misma acción. Se suele discernir entre habilidades motoras finas y gruesas, en función de los grupos musculares implicados, si bien, ambas tienen gran importancia en esta etapa. Así, la coordinación de los grandes grupos musculares es responsable de los mecanismos de control postural, de los equilibrios y de los desplazamientos (Gil-Madrona et al., 2008); pero niveles altos de motricidad fina han demostrado además repercusiones positivas sobre los logros educativos y académicos obtenidos durante la incorporación a la escolarización en segundo ciclo de Infantil (Cameron et al., 2012). En el tercer año de vida se producen grandes avances en estas habilidades: entre los 2 y 3 años los niños mejoran mucho su equilibrio (Franjoine et al., 2010) y son capaces de coordinar sus movimientos de forma más compleja, no sólo entre partes de su propio cuerpo sino en la interacción con el entorno. Pueden, por ejemplo, modificar su coordinación global para mantener la estabilidad cuando transportan objetos (Hsu et al., 2016) y comienzan también a relacionar sus acciones con la estructura tridimensional de los objetos e incluso con el movimiento de los objetos en el espacio (Jung et al., 2018).

En lo que se refiere a la lateralidad, ésta se entiende como la preferencia natural hacia una de las dos mitades del cuerpo. Si bien el ser humano es simétrico en cuanto a forma, es profundamente asimétrico en cuanto a funcionalidad, ya que una parte del cerebro domina sobre la otra y, en consecuencia, existe cierta tendencia a utilizar, de forma preferente, un lado del cuerpo sobre el otro. Se calcula que, independientemente de la cultura y el origen, por la base neurológica, el 90% de las personas son diestras frente al 10% de zurdas. Lo habitual es que los niños desarrollen esta preferencia entre los 2 y los 5 años sin necesidad de hacer ninguna intervención externa: al alcanzar los 4 años, una mayoría de los niños tiene la lateralidad definida al 75% (Berenguer et al., 2016).

En cuanto a la orientación espacial, el tiempo y el ritmo, la relajación y la respiración y la afectividad motriz, tradicionalmente con una menor presencia en el tratamiento del cuerpo desde la escuela, han de ser contenidos prioritarios de la Educación Infantil (Gil-Madrona et al., 2008) para lograr un desarrollo psicomotor equilibrado.

Recogiendo los comportamientos típicos de las distintas guías de pediatría y evaluación y atención temprana, el niño de 2 a 3 años es capaz de subir escaleras con un pie en cada escalón, escalar, pedalear en un triciclo, saltar e incluso en ocasiones dar volteretas, desvestirse y vestirse en ocasiones con ayuda (Kamen, 2013), cambiar a voluntad la velocidad de la marcha, caminar de puntillas (Cañete, 2010), correr con cierto control, dibujar círculos, líneas horizontales y verticales (Garrido et al., 2008), subirse a los muebles, construir torres de cinco o seis cubos, pasar páginas de libro de una en una, lavarse y secarse las manos (Malmierca et al., 2013), dar patadas a una pelota para jugar con otros, o subir y bajar de un tobogán (Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana GAT, 2010).

Como signos de alerta a los 24 meses se señalan no correr, no hacer torres de 3 cubos, manifestar movimientos involuntarios (Iceta & Yoldi, 2002), mantenerse aislado corporalmente, sin mostrar interés ni curiosidad, y no realizar trazos intencionalmente (Garrido et al. 2008). Ya que el desarrollo psicomotor es un proceso continuo, con una secuencia similar en todos los niños, pero con un ritmo variable, distinguir lo normal de lo patológico y hacer un diagnóstico correcto puede ser complicado (García & Martínez, 2016). Sin embargo, es importante detectar a tiempo las distintas dificultades que se pueden presentar: el retraso psicomotor, los diferentes tipos de trastornos del desarrollo y los problemas inaparentes del desarrollo (Vericat & Orden, 2013); descubrirlos e identificarlos se revela prioritario en estas edades debido a que la atención temprana es a menudo la clave para lograr avances y mejoras en dichas patologías. La figura del psicomotricista, junto a la del terapeuta ocupacional y al especialista en estimulación temprana, se revela básica en el tratamiento de estos casos, utilizando la intervención psicomotriz para tratarlos en colaboración de otros profesionales sobre la base de un diagnóstico médico.

1.3. DESARROLLO COGNITIVO

A los 2 años, el cerebro del niño ya ha vivido el mayor crecimiento que experimentará en toda su vida. Pesa un 75% del de un adulto y, sin embargo, es entre los 2 y los 6 años cuando se producen los cambios más importantes que posibilitarán un pensamiento rápido, coordinado y reflexivo: la mielinización, el desarrollo del cuerpo calloso y de la corteza prefrontal (Berger, 2004).

En concreto, la mielinización es un proceso esencial para la comunicación rápida y compleja entre neuronas, en el que los axones de las neuronas se recubren con mielina, una sustancia responsable del aumento de velocidad del pensamiento y de las habilidades lingüísticas (Pujol et al., 2006). Como consecuencia de ello, los niños de 2 a 3 años son capaces de hilar secuencias de pensamientos y órdenes sencillas, memorizar con mayor facilidad y actuar después de haber reflexionado sobre la situación que tiene delante. Como ejemplos concretos, en la guía de Garrido et al. (2008) se citan, entre los indicadores de desarrollo propios de los 30 a los 36 meses, el recordar lugares que se han visitado con cierta frecuencia, de la ubicación habitual de los objetos en casa y la escuela y reconocer algunas nociones espaciales (arriba y abajo, abierto y cerrado, cerca y lejos) y temporales (día-noche).

La mielinización y el crecimiento del cuerpo calloso mejoran la eficiencia en la coordinación entre ambos hemisferios del cerebro y, consecuentemente, de acciones que requieren la coordinación de todo el cuerpo. Esta coordinación es la responsable de que el niño de 30 meses pueda realizar actividades como enroscar, encajar y enhebrar, correr y salta con cierto control, comer de forma autónoma utilizando cubiertos o beber sin derramar el líquido del vaso (Garrido et al, 2008).

Por su parte, la corteza prefrontal es responsable de algunas de las funciones ejecutivas más sofisticadas, y tiene un rol vital para aquellas actividades que requieren filtrar la información, planificar y analizar. A su vez, está en evolución y maduración hasta la adolescencia tardía, lo que explica los comportamientos impulsivos y poco racionales que tienen en ocasiones los niños y adolescentes. A pesar de que el desarrollo de las funciones ejecutivas tiene un largo recorrido y no se completa hasta bien terminada la adolescencia, se pueden observar cambios desde edades tempranas, de manera que el control y autorregulación emocional que muestran algunos niños a los 3 años ya es consecuencia del proceso de maduración de esta parte del cerebro (Posner & Rothbart, 2000). La realidad física del cerebro junto a las experiencias que el niño haya vivido es el binomio que explica los comportamientos y capacidades de los niños de 2 a 3 años. Las llamadas rabietas, por ejemplo, tan propias de esta edad, están causadas por la propia frustración ante los límites, siendo una reacción emocional que una vez desencadenada requiere de un control y racionalización para los que la corteza prefrontal aún no está físicamente preparada (García-Molina et al., 2009).

Otro aprendizaje que se inicia durante el tercer año de vida es el de los números y el conteo, habilidades que se han revelado muy importantes como precursoras de la lógica aritmética básica (Stock et al., 2009). Normalmente los niños se inician a esta edad en la secuencia numérica por imitación, y entre los 2 y los 3 años muchos llegan a ser capaces de repetir los cardinales del 1 al 10 (Sarnecka & Carey, 2008); también tratan de utilizar los números en su vida cotidiana, pero tienen problemas con su representación. En el uso de la numeración entran en juego varios factores añadidos como son la visión espacial, el lenguaje, la memoria y la atención. Por ello, cuando tratan de contar objetos, empiezan a equivocarse a partir de tres (Baroody et al., 2008; Li & Baroody, 2014) y hay un alto porcentaje de errores en el orden de la serie, habitualmente elipsis, y en la adjudicación de un número para cada objeto, de manera que el resultado no suele ser el correcto hasta los 5 o 6 años.

Dentro del desarrollo cognitivo en la primera infancia está también el aprendizaje de la categorización, que en psicología es el proceso que permite al observador interpretar los estímulos según su pertenencia a un orden mental que se tiene almacenado en la memoria por experiencias previas con datos, objetos o situaciones semejantes. Por tanto, se considera una capacidad básica para la adquisición y organización del conocimiento. En palabras de Luque (2004), “la categorización se realiza por una serie de principios de reconocimiento que afectan tanto a la forma del objeto como a la interacción motora, a la función y al contexto” (p.104). De hecho, desde el segundo año de vida, los niños pueden tener en cuenta varias dimensiones de un mismo objeto y crean las agrupaciones en función de distintos criterios (Davis, 2013; Horst et al., 2009). En edades muy tempranas aparece ya capacidad para distinguir entre categorías muy distantes; sin embargo, el niño necesitará de un largo camino para llegar a diferenciar objetos con algunas similitudes. Entre los 18 y los 30 meses, responden a clasificar por contrastes globales, como vehículos frente a animales, y hacia los 30 meses, en general, empiezan a percibir los matices que le permitirán separar conejo de perro o coche de camión (Mareschal & Quinn, 2001). Asimismo, a los 2 años, los niños ya poseen las estructuras mentales y la experiencia necesaria para clasificar un objeto desconocido en función de sus propiedades, pero algunas categorías parecen ser más complejas que otras (Heron & Slaughter, 2008). Es por tanto a través del juego que los niños aprenden pronto a reconocer patrones y a clasificar objetos en función de sus

características (Reikerås, 2020) de forma intuitiva. No obstante, la capacidad de entender el concepto de categorización de una forma más abstracta a los tres años aún no está desarrollada (Mulhern, et al., 2017).

La capacidad de resolución de problemas es otro gran indicador del desarrollo cognitivo y responde a varias tácticas. Por un lado, una estrategia básica de resolución de problemas en humanos, ya presente en torno al año, es el aprendizaje por imitación. Aunque parezca simple, para llegar hasta allí el bebé ha realizado un gran camino, puesto que ser capaz de transferir la solución a un problema para resolver otro similar implica una comprensión de las relaciones causales y un cierto nivel de representación mental. Incluso cuando el modelo procede de un vídeo, se ha mostrado cómo los niños de dos años y medio pueden extraer del visionado la información necesaria para resolver el problema (Chen & Siegler, 2013). Por otro lado, está la estrategia de prueba y error, más sofisticada debido a que no sólo requiere comprender los principios de causa-efecto, sino que también implica aspectos socio-emocionales tales como la perseverancia, la tolerancia a la frustración y la capacidad de pedir ayuda, los cuales condicionan la consecución del éxito en tareas de resolución de problemas (Bierman & Motamedi, 2015). Gracias a un estudio realizado por Warneken et al. (2014) se obtuvo la evidencia de que “los niños desarrollan entre los tres y los cinco años la habilidad para planear la división del trabajo en una tarea colaborativa” (p.48), lo que implica que las habilidades individuales de resolución de problemas se adquieren con cierta anterioridad o, como mínimo, de forma simultánea. Su desarrollo se vincula con otras capacidades como la inteligencia y la visión espacial y está, a su vez, construido sobre la memoria de la experiencia.

En general, la memoria entre los 2 y 3 años aún no es muy buena. Si bien los circuitos neuronales necesarios para recordar datos o sucesos ya están bien establecidos, la capacidad para conectar ciertos recuerdos y para recuperarlos a voluntad no lo está tanto, de manera que el niño tiene dificultades cuando debe relatar un hecho pasado de forma deliberada. En este sentido, la memoria episódica parece seguir evolucionando durante toda la etapa de Infantil (Newcombe et al., 2014), por lo que algunas veces da la impresión de que el niño miente, cuando no es exactamente así o, al menos, no es intencional. En concreto, la memoria de la fuente, es decir, recordar de dónde proviene la información que adquirimos (quién dijo una cosa, dónde escuchó determinado

cuento, quién le regalo un juguete o en qué lugar), relacionándola con el contexto, es particularmente baja en niños pequeños (Raj & Bell, 2010). En un experimento desarrollado por O'Neill y Chong (2001) en el que dejaban que los sujetos averiguasen algunas características de un objeto o un líquido por medio de los sentidos (tocar el agua para conocer su temperatura u oler un jabón para identificar su aroma), ellos daban fácilmente la respuesta correcta. Sin embargo, sólo un 43% de los niños de 3 años eran capaces de responder después cómo habían llegado a saber las propiedades por las que se les preguntaban, lo que demuestra que la imprecisión o los errores respecto a la memoria de la fuente no suelen ser mentiras, sino fallos de una memoria aún poco madura. También se ha observado cómo la memoria de trabajo, muy importante para la reflexión y el aprendizaje consciente, aumenta significativamente con la edad entre los 18 y los 36 meses (Morra et al., 2021). En el desarrollo de la memoria también influyen factores como la interacción social en el acontecimiento, las emociones suscitadas, la conversación en torno a la experiencia y las preguntas posteriores guiadas de elaboración de lo ocurrido (Berger, 2004), mezclándose de nuevo aspectos del desarrollo social, emocional y lingüístico con el desarrollo cognitivo.

La memoria no es el único aspecto que interrelaciona competencia emocional con desarrollo cognitivo. Especialistas como Wolfe y Bell (2007) entienden las emociones como organizadores del comportamiento, del pensamiento y del aprendizaje, y trabajan en torno al concepto de temperamento, entendido como las diferencias individuales en las reacciones emocionales y de autorregulación con base biológica que emergen al final del primer año de vida. A su vez, explican que los procesos de autorregulación parecen estar ligados al desarrollo de la atención y pueden tener consecuencias en el desarrollo cognitivo en general. En un estudio experimental Wolfe y Bell demuestran cómo la atención, el temperamento y la capacidad de regulación del bebé a los ocho meses, medido a través de la actividad de la corteza prefrontal, se reflejan en la memoria a la misma edad; pero no sólo eso, sino que los mismos factores se confirman como predictores de la efectividad que tendrá la memoria del sujeto a la edad de cuatro años y medio.

1.4. DESARROLLO AFECTIVO-SOCIAL

Un bebé nace desprovisto de capacidades de regulación emocional, de manera que en los primeros meses las estrategias de afrontamiento provienen del exterior, a través del contacto con otro ser humano (Armus et al., 2012) quien, mediante respuestas constantes a sus necesidades, inicia el modelaje y pone los cimientos de una futura autorregulación. Debe tenerse en cuenta que, para alcanzar una cierta capacidad de gestión emocional los niños han de tener cubiertas, en primer lugar, sus necesidades afectivas. Aunque gran parte de esta responsabilidad recae sobre la figura de apego o del cuidador principal, todas las situaciones sociales vividas pueden tener impacto sobre su desarrollo. En sus interacciones con el mundo y en sus relaciones con los adultos que le rodean, el niño de 2 a 3 años muestra tres necesidades básicas: formar relaciones afectivas estables, sentirse incondicionalmente aceptado, y ser visto o tenido en cuenta por las figuras significativas (Guerrero, 2018). Así, una vez que el niño se sienta seguro y reconocido estará mejor capacitado para explorar sus propias emociones y llegar al desarrollo de unas adecuadas habilidades en este campo.

En efecto, el camino del niño es largo hasta alcanzar un cierto grado de «competencia emocional», una revisión del término «inteligencia emocional» que va más allá del enfoque cognitivo propio de la psicología, pone el acento en la relación con el ambiente, y contempla el contexto y el factor social como condicionantes para su desarrollo (Bisquerra & Pérez, 2007). En el estudio de la competencia emocional como constructo teórico pueden observarse distintas perspectivas (Denham et al., 2003; Saarni, 2000). En palabras de Bisquerra y Pérez (2007), se entiende como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 69). Asimismo, los citados especialistas precisan que “su dominio [...] potencia una mejor adaptación al contexto; y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito” (p. 69). Aunque aún no existe una delimitación unánime de las etapas o fases del desarrollo emocional (Bisquerra & Pérez, 2007) desde todas ellas se comparten al menos tres componentes fundamentales: la expresión, la conciencia propia e identificación ajena y la regulación.

A los 2 años, el niño expresa sus emociones con claridad a través del cuerpo (gestos, postura corporal, tono de la voz, contacto) y poco a poco va poniendo

nombre a esas emociones identificándolas con la representación que los demás le muestran de ellas. Aunque respecto a su clasificación también existe gran diversidad de enfoques, de acuerdo con Paul Eckman (1979), las emociones básicas, consideradas innatas y adaptativas del ser humano, son el miedo, la ira, la tristeza, la alegría, la sorpresa y el asco. A estas habría que añadir, desde la perspectiva de Bisquerra (2016), otras familias de emociones que no son básicas, pero sí relevantes desde el punto de vista de educación: las sociales, las estéticas, las del amor y las de la felicidad. La vergüenza, por ejemplo, es una emoción que no puede considerarse básica puesto que no es innata: aparece en torno a los dos años y medio, y está relacionada con el desarrollo del hipocampo y la conciencia de sí mismo y de su propia historia (Guerrero, 2018). Encuadrada en las emociones autoconscientes, es importante tenerla en cuenta a esta edad, en la medida en que juega un papel importante en la propia conducta y en la relación con los demás, y formando parte así del desarrollo social del individuo (Etxebarría, 2003).

Debe tenerse en cuenta que el reconocimiento de emociones tanto en uno mismo como en los otros pasa por el juego de imitación de su representación como expresiones faciales, por lo que en la etapa de Infantil a menudo se utilizan imágenes con rostros estereotipados para crear en el niño modelos gestuales que correspondan a cada emoción básica (Aguaded & Valencia, 2017; Guil et al., 2018). Los cuentos donde las reacciones emocionales se exageran de forma intencionada para provocar la sintonía afectiva del niño con el protagonista de la historia también son un recurso habitual en el aula y en programas de intervención (De Caso et al., 2019; Ossa, 2016; Padial & Sáenz-López, 2014). En este caso, se señala además el origen del estado emocional dentro del hilo narrativo, por lo que la información que le llega al niño es más interesante: a menudo puede sentirse identificado y la relación de causalidad la podrá aplicar en el futuro cuando busque el motivo de sus propias reacciones o trate de comprender las de los otros. Esta relación de causalidad entre hecho y emociones nace en algún momento entre los 2 y los 3 años, pero debe considerarse que en esta franja de edad existe aún una superioridad del reconocimiento de la expresión facial como herramienta para la comprensión emocional frente a la etiqueta verbal o la narrativa (Widen & Rusell, 2004, 2010).

Un aspecto clave del desarrollo afectivo es la regulación emocional, definida como la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada (Bisquerra & Pérez, 2007), cuya adquisición requiere de estrategias complejas, como son la contención de la impulsividad y de comportamientos que puedan suponer un peligro, la tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos y perseverar en el logro de los objetivos, o la disposición para posponer las recompensas inmediatas a favor de otras superiores a largo plazo. Además, autores como Campos et al. (2011) han reelaborado esta definición desde una perspectiva social, según la cual la regulación emocional implica poner en práctica estrategias que afectan a la emoción propia, a las emociones de los demás y a los comportamientos asociados a ellas. Un ejemplo de que la autorregulación entre los 2 y los 3 años aún en está en desarrollo son los llamados berrinches o rabietas, reacciones emocionales muy intensas de ira o frustración, y que se enmarcan dentro del crecimiento normal del niño como consecuencia de su progresiva búsqueda de autonomía (Asociación Americana de Pediatría, 2008). El papel de los adultos de referencia en el manejo de estos episodios se ha revelado fundamental, de manera que el tipo de crianza tiene relación con el número y duración de las rabietas y con otros problemas de comportamiento (Hughes & Ensor, 2006; Broder, 2013). Sin embargo, con el tiempo y el acompañamiento adecuado, la gran mayoría de los sujetos mejoran su gestión emocional y dejan de tener estas reacciones antes de los 5 años (Österman & Björkqvist, 2010). Por su parte, la adquisición del lenguaje expresivo, en crecimiento exponencial durante el tercer año de vida, también es un factor que se ha asociado a una mejor gestión de la frustración y, en consecuencia, berrinches menos intensos y frecuentes (Manning et al., 2019).

Teniendo en cuenta lo anterior, para que en su tercer año de vida el niño pueda comenzar a regularse por sí mismo, es importante que haya sentido de forma habitual cómo sus emociones han sido validadas y que los adultos que le rodean le hayan permitido expresarlas con naturalidad. El papel del cuidador por tanto en aceptar las emociones del niño, lo que implica no desatenderlas ni trivializarlas, y en dar asimismo un modelo para expresarlas que no dañe a otras personas ni a sí mismo. Y es que, efectivamente, el modelaje positivo externo por parte de los adultos cercanos se produce prioritariamente a través del ejemplo (Florez, 2011). Sin embargo, en niños muy pequeños como los que se ocupa este estudio, una estrategia para la comprensión de lo

que están experimentando también es acompañar el proceso con la palabra: validar (“Veo que estás enfadado”), explicar (“Entiendo que no te ha gustado que Mateo tirase tu torre”) y dar opciones para su expresión o superación (“Puedes decirle a Mateo que no te ha gustado y pedirle que te ayude de nuevo a construirla o si lo prefieres te ayudo a recoger y buscamos otro juego”).

Por lo tanto, el estilo de educación parental parece ser uno de los factores que más influyen sobre el autocontrol y la regulación emocional. En este sentido, Tîmpau (2015) señala que un estilo democrático, que se relaciona a su vez con un apego seguro, fomenta estas mismas actitudes entre los 2 y los 6 años, así como las conductas prosociales y no agresivas hacia el exterior, e Isaza y Henao (2010) correlacionan un estilo parental equilibrado con mejores habilidades conversacionales y una mayor asertividad a los 2 y 3 años. Es cierto que existen otros múltiples factores que tienen relevancia en el camino hasta alcanzar la regulación emocional tales como el temperamento, las diferencias culturales y de la comunidad o los conflictos familiares. Con todo, lo principal es que el afecto parental ha demostrado barrer casi todos los efectos potencialmente dañinos del resto de condicionantes (McLoyd & Smith, 2002).

En cuanto al desarrollo social, siguiendo con el enfoque de Bisquerra & Pérez (2007) “la competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.” (p. 72). En función de esto, las primeras habilidades sociales surgen de la capacidad para empatizar con los otros, que tiene su origen en las interacciones y respuestas ajustadas que les dan los padres a sus bebés y que provocan que, ya desde los 8 meses, ellos sientan que otras personas tienen sus sentimientos y necesidades en cuenta (Martínez, 2005; Roth-Hanania et al., 2011). Por su parte, Hoffman (2000) indica que en torno al año pueden mostrar signos de consuelo hacia el otro, pero no han de tomarse como reacciones empáticas propiamente dichas ya que buscan más bien el propio consuelo ante el malestar ajeno. Es entonces entre los 24 y los 36 meses cuando el niño es realmente consciente de la aflicción del otro, entiende su causa y trata de darle solución. Este comportamiento aparece tanto hacia sus adultos cercanos como hacia sus iguales, pero no en todos los niños en el mismo momento ni con la misma frecuencia, encontrándose

diferencias en función del grado de desarrollo emocional que hayan adquirido y de las experiencias previas de consuelo que ellos mismos hayan vivido.

Otra conducta prosocial que emerge entre los 14 y los 18 meses y que se consolida de los 24 a los 36 meses es la de ayudar, la semilla de la cooperación. Dunfield et al. (2011) han documentado que los niños de 18 a 24 meses reaccionan así en situaciones que requieren por su parte conductas instrumentales (acercar un lápiz que se cae al pedirselo, por ejemplo) y comparten objetos que están en su poder con un adulto si éste se lo solicita. Será progresivamente a partir de los 2 años, a través de la identificación de los deseos del otro, que puedan mostrar estas conductas sin petición explícita previa. Esta capacidad para inferir los estados internos de otra persona a partir de un comportamiento y una situación es lo que se denomina Teoría de la Mente, término acuñado por Premack y Woodruff en 1978 y que constituye un paso de gigante en el desarrollo social del niño y en la evolución de todas sus funciones mentales superiores (Uribe et al., 2010; Zegarra-Valdivia & Chino, 2017). Para llegar a ello, los niños van alcanzando pequeños hitos, y en este sentido se ha observado, por ejemplo, cómo la expresión de los deseos antecede a la de otros pensamientos propios o ajenos (Ruffman et al., 2002; Taumoepeau & Ruffman, 2008). En un nuevo caso de vinculación entre distintos aspectos del desarrollo, los resultados obtenidos en las tareas de creencias falsas que evalúan el desarrollo de la Teoría de la Mente, y en competencias socioemocionales tales como la comprensión de intenciones, del humor o del lenguaje figurado, correlacionan positivamente con las habilidades lingüísticas ya desde los 3 años (Rivadeneira, 2013; Roqueta et al., 2012; Milligan et al., 2007).

La conducta de ayuda dirigida, no hacia un individuo, sino hacia un grupo que incluya al propio sujeto con un objetivo común es la cooperación. Éste es un caso claro de la interrelación entre las distintas facetas del desarrollo evolutivo, en concreto de cómo el desarrollo lingüístico se entrelaza con el desarrollo social. En un estudio ya citado de Brownell et al. (2006), realizado con niños de 18 a 30 meses de edad, se vio con claridad cómo la cooperación entre los pequeños, cuando existía, parecía casual, mientras que los niños mayores sí se mostraban intencional y activamente cooperativos entre iguales, con el fin lograr un objetivo común. Estas actitudes de actividad coordinada parecían estar ligadas a la capacidad de atención hacia los adultos que hubieran alcanzado, teniendo como catalizador al desarrollo del lenguaje sobre uno

mismo y sobre los otros: expresión y comprensión de los pronombres personales, uso temprano de las formas verbales, construcciones sintácticas complejas (él quiere que yo haga...), etc. Era a partir del segundo año cuando los niños entendían la influencia de sus propios actos sobre los deseos, intenciones y metas de los demás y, parte de esta conciencia, se tomaba gracias al discurso y a conversación con el otro: preguntas directas y peticiones a los iguales sobre lo que les gustaría que hicieran por ellos (Smiley, 2001). A partir de los resultados, Brownell et al. concluían su investigación afirmando que la habilidad para cooperar con iguales se desarrolla entre el segundo y el tercer año de vida, a través del crecimiento en la comprensión social.

De los 2 a los 3 años se produce también un proceso paulatino de separación de la figura de apego principal y un deseo de autonomía desde la cual explorar el entorno y las relaciones con los otros a través del juego y el lenguaje (Gómez-Andrés et al., 2015). El primer paso en el juego entre iguales es el de la imitación, lo que posibilita muchas habilidades: así, el juego paralelo implica observar y adecuar los propios movimientos a los del otro niño, y esto requiere percepción, atención, autorregulación y motivación. En esta dirección apuntan Coplan y Arbeau (2009) cuando hablan de la contribución del juego entre iguales a la autorregulación de los niños en la infancia temprana. A menudo surgen sentimientos de afinidad y conexión entre dos niños cuando uno imita las acciones del otro o juega al mismo juego, haciendo que los papeles se intercambien, lo que puede ser la base de una amistad cimentada sobre intereses y preferencias compartidas (Wittmer, 2012). Por lo tanto, el juego de imitación y en paralelo es la primera estrategia de interacción y comunicación social en los niños.

En sus juegos, el niño de 2 a 3 años busca la compañía de sus iguales, y se relaciona ya no sólo en paralelo sino interactuando mediante juego compartido, formando parte del mismo marco simbólico e incluso llegando a desempeñar distintos roles y secuencias dentro de él. La evolución en pocos meses es tan significativa que hay quienes defienden que tener oportunidades frecuentes para estar con sus iguales es necesario para un correcto desarrollo del niño, tanto por las propias habilidades emocionales y sociales que se ponen en marcha al hacerlo como por la importancia de los aprendizajes que se transmiten entre ellos (Reybet, 2009). Se sabe también que la presencia de hermanos en la familia mejora las habilidades sociales de los niños (Downey & Condrón, 2004; Modry-Mandell et al., 2007) y el reconocimiento de las

emociones ajenas (Kramer, 2014), a pesar de que las relaciones que se crean no son simétricas y pueden ser distintas a las que luego construyan con los amigos (McElwain & Volling, 2005). Respecto a cuál debe ser el papel del adulto en las relaciones con los iguales, se ha comprobado que los padres de los niños prosociales dedican tiempo a preparar los encuentros y a hablar después con ellos sobre lo vivido, favoreciendo la reflexión y la interiorización de estas experiencias, pero no intervienen en el juego ni en los conflictos, dejándoles libertad durante las interacciones. Las situaciones lúdicas compartidas con la figura de apego no sustituyen las experiencias con otros niños ya que, tal como expone Martínez (2005), “[l]a interacción con los amigos es más igualitaria y equilibrada que la relación con los adultos ya que se basa en la reciprocidad y el libre compromiso [...]. La amistad es un excelente entorno de aprendizaje” (p.72). El mismo autor explica además que la larga duración de muchas amistades nacidas en la escuela infantil, pese a los cambios en los intereses vitales de cada individuo, se debe a la fuerte implicación emocional que se establece a esa edad.

El juego puede ser un excelente recurso para el aprendizaje de estrategias de interacción social cooperativas, creando situaciones en las que los miembros dependen unos de otros, debiendo decidir, además, si interaccionan de forma simultánea o por turnos, teniendo que acordar normas sencillas, así como flexibilizarlas si lo consideran necesario (Martínez, 2005). A través de la imagen que reciben de sí mismos por parte de los compañeros de juego también van formando su autoconcepto y conociendo cómo se comporta su “yo social” (Edo et al., 2016). Entre los 2 y los 3 años los niños son capaces de establecer ya este tipo de juego entre iguales, en pequeños grupos y preferiblemente en parejas, donde cada uno es necesario y juega un papel consensuado.

1.5. EL VÍNCULO DE APEGO EN EL DESARROLLO INFANTIL

El apego es un vínculo de afecto asimétrico, es decir, una relación emocional que se establece entre el bebé y una figura significativa, cuyo objetivo es poder satisfacer las necesidades que aparecen en cada etapa del desarrollo evolutivo (Guerrero, 2018). Precisamente por sus características, el tipo de apego depende de la disponibilidad y sensibilidad que muestre la figura adulta ante las necesidades emocionales del niño. En esta línea, la neuroplasticidad ha demostrado que el cerebro tiene la capacidad de moldearse de acuerdo a las experiencias previas (Armus et al.,

2012), justificando así porqué el tipo de apego que haya establecido el niño anteriormente con su cuidador principal condicionará su desarrollo futuro y la manera de organizar sus relaciones con el mundo. La importancia que tiene dentro del desarrollo afectivo y social del niño y sus repercusiones futuras también en aspectos cognitivos y comunicativos son los motivos de dedicarle un apartado completo dentro de este marco teórico.

La teoría del apego de Bowlby, que fue posteriormente comprobada de forma empírica por Ainsworth, revolucionó la psicología a finales de los años setenta del pasado siglo y sigue plenamente vigente. La principal conclusión de Bowlby se concretaba en que una relación cálida entre la madre y el bebé era crucial para la supervivencia y el desarrollo saludable de éste. Ainsworth, por su parte, diseñó un procedimiento de laboratorio llamado «la situación extraña», con el objetivo de confirmar la universalidad de los comportamientos de apego madre-hijo; la hipótesis inicial fue desmentida, pero las conclusiones de su estudio fueron mucho más relevantes de lo que pretendía en un inicio. Y es que, al fijar su atención sobre el comportamiento del niño en los momentos de separación y reunión con la madre, pudo identificar cuatro modelos de respuesta distintos ante la «situación extraña» que posteriormente se nombraron como seguro, evitativo, ansioso-ambivalente y desorganizado. A través de numerosas réplicas y variaciones del experimento, así como del seguimiento longitudinal de los niños que participaban, se encontraron patrones de conducta relacionados directamente con cada uno de los tipos de apego descritos, pudiendo utilizarse como predictores de comportamiento futuro. Ello es debido a que, a edades tempranas, el bebé carece de herramientas de regulación emocional propias, dependiendo para calmarse de la manera en el que las señales del bebé son atendidas por el cuidador. Entonces, cuando el niño va creciendo, toma esas respuestas como modelo para auto procurarse consuelo y para reaccionar ante las necesidades de los demás en forma de conductas más o menos prosociales (Calkins & Leerkes, 2004).

Acerca de las implicaciones de estos experimentos es importante señalar que, si bien el tipo de apego se considera que está establecido en torno al año de vida, se ha comprobado que puede reelaborarse y experimentar variaciones con el tiempo, siendo más fácil la reparación del vínculo cuanto más corta sea la edad del niño y menos traumática y prologada haya sido esa desatención emocional. Por tanto, la organización

afectivo-cognitiva del vínculo y su reflejo en la interacción con los otros tiene continuidad desde la infancia hasta la edad adulta (Blatt & Levy, 2003). Gracias a esta nueva perspectiva, los tres tipos de apego inseguro dejan de entenderse como algo inmutable y, en ese sentido, causa de psicopatologías, sino que más bien podrían considerarse un factor de riesgo para presentar alguna de ellas (Guerrero, 2018).

Aunque tradicionalmente se ha considerado el apego con el cuidador principal, lo habitual es que el bebé establezca relaciones importantes con uno o dos adultos más. El meta análisis de Pinquart (2022) reconoce que, si bien el vínculo de apego en un primer momento suele construirse hacia la madre, la diferencia en el porcentaje de los niños seguros respecto al padre que respecto a la madre es muy pequeña. En la misma revisión de la cuestión se observó una moderada correlación del tipo de apego seguro respecto a ambos progenitores; sin embargo, no tienen por qué coincidir, y un niño que era seguro con su madre puede construir un vínculo evitativo con su padre, por ejemplo, de manera que cuando llegue el momento de relacionarse en otro contexto social lejos de ellos mezcle patrones de conducta propios de ambos tipos de apego (Main, 2000).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se ha comprobado cómo los niños seguros muestran tener ventaja no sólo en el propio bienestar emocional, sino también en cuanto a las habilidades sociales, al desarrollo lingüístico, a la consecución de logros y al cumplimiento de tareas (Belsky & Fearon, 2002; Ranson & Urichuk, 2008; Kok et al., 2013). Así, respecto al desarrollo social, los niños con un apego seguro se muestran más cooperadores y más compasivos con los iguales, aunque los mecanismos por los que existen estos efectos no siempre son directos. Por ejemplo, el tipo de lenguaje referido a las emociones, creencias y deseos que utiliza una madre con un vínculo de apego seguro para dirigirse a su hijo en la infancia es distinto al de quienes tienen un vínculo inseguro (Becker et al., 2017); a su vez, las palabras maternas utilizadas para nombrar los pensamientos y sentimientos de los otros cuando el hijo tiene 24 meses determinan las que poseerá el niño a los 33 meses (Taumoepeau & Ruffman, 2008); en consecuencia, el niño de 3 años tendrá una mejor comprensión de los estados mentales ajenos, por lo que aumentará su empatía y mostrará más comportamientos prosociales como conductas de ayuda y de consuelo.

En cuanto a cómo evolucionan con el tiempo, los niños que a los 2 años tenían un apego seguro con su cuidador principal han mostrado en la etapa Primaria mejores

habilidades para la resolución de conflictos entre iguales y menos tendencia a estar solos en el colegio (Raikes & Thompson, 2008). Asimismo, cabe señalar que los efectos en el ámbito emocional y social se mantienen en el medio y largo plazo (Sroufe, 2005): en la adolescencia tienen menos riesgo de presentar síntomas depresivos (Kerstis et al., 2018) y ya en la edad adulta han constatado que las personas seguras muestran mayores niveles de satisfacción e implicación en las relaciones de pareja (Ortiz et al., 2002).

En el desarrollo cognitivo el apego seguro se ha relacionado con periodos más prologados de exploración en el juego, al tiempo que los sujetos se atreven más frecuentemente a salir de su zona de confort, solicitando y aceptando mejor la ayuda externa cuando lo consideran necesario y “en tareas de resolución de problemas estos niños son más entusiastas, curiosos, persistentes y autodirigidos que los niños inseguros.” (Repetur & Quezada, 2005, p.8). En ocasiones se ha observado también cómo estos niños tienen mayor capacidad para recordar y reflexionar sobre sus experiencias vitales.

Por último, respecto al ámbito lingüístico, los niños con apego seguro no sólo reflexionan verbalmente sobre hechos pasados con espontaneidad, sino que obtienen mayores puntuaciones cuando se les evalúa en pruebas de específicas del desarrollo del lenguaje. Poniendo el foco en los niños de 2 a 3 años, Murray y Yingling (2000) llevaron a cabo una investigación con sujetos de 24 meses, quienes fueron evaluados para el tipo de apego mediante la «situación extraña» de Ainsworth y para el desarrollo lingüístico mediante la Receptive and Expressive Emergent Language Scale (REEL; Bzoch & League, 1970). En él se comprobó cómo los resultados tanto en expresión como en comprensión verbal eran significativamente mejores para los niños que habían sido clasificados como seguros por la variable de tipo de apego. En el sentido inverso, investigaciones más recientes han corroborado la relación entre trastornos del lenguaje y estilos de apego inseguros (Assous et al., 2018).

Por todas las repercusiones explicadas, las intervenciones sobre la sensibilidad parental en la infancia temprana han demostrado ser útiles para la prevención de problemas de comportamiento futuros a través de la mejora de los vínculos entre el niño y cuidador principal (Bakermans-Kranenburg et al., 2003; Klein et al., 2006; Van Zeijl et al., 2006), impactando sobre el bienestar y desarrollo infantil a nivel global.

Capítulo

2

**Educación en la
primera infancia**

La educación infantil comprende el periodo más sensible del desarrollo de las personas, ese tiempo en que seguir o no un programa adecuado marcará diferencias a corto y largo plazo (Shonkoff & Phillips, 2000). En primer lugar, es necesario definir qué se entiende por educación infantil o educación temprana. Según declaraciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2011) y la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP, 2017), la educación temprana es aquella que abarca desde el nacimiento hasta los 8 años de edad. No obstante, según el Instituto de Estadística de la UNESCO (2017), la escuela primaria comienza entre los 5 y 7 años. Por tanto, es habitual que desde los gobiernos y desde el campo de la investigación educativa el término educación infantil haga referencia al periodo comprendido entre el nacimiento y el momento de incorporación a la enseñanza primaria obligatoria.

La situación actual de la educación en la primera infancia en el mundo es muy irregular. Si bien desde UNICEF se ha reconocido a través de la Convención de los Derechos del Niño el derecho a la educación desde el nacimiento y desde la UNESCO se promueven políticas para la escolarización temprana, los hechos muestran que la escolarización anterior a la escuela primaria sigue siendo un objetivo de segundo orden para la mayor parte de los gobiernos.

A pesar de ello, la atención que despierta la primera infancia se refleja en iniciativas como la nueva serie de publicaciones de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO creadas con la finalidad de abrir un espacio común de conversación a nivel mundial y apoyar a los países en los procesos de renovación y desarrollo de los currículos en diferentes niveles del sistema educativo. Representativo de este interés es que el primero de los temas propuestos para estas publicaciones haya sido “la atención y educación de la primera infancia (AEPI) como base del desarrollo y aprendizaje infantil integral” (Díaz, 2018, p. 3).

A nivel global, la mejora en la tasa de escolarización pre-primaria en las últimas décadas es notable. Así, de un 16% en el año 1970 se ha pasado a un 46% en 2015, en un incremento que ha sido exponencial desde el cambio de siglo. Sin embargo, existen grandes diferencias en la aplicación y las características de los programas educativos en la infancia temprana a través del mundo. Para países con altas tasas de población y pobreza la preocupación por la atención sanitaria y el bienestar global de los niños en

estas edades eclipsa la necesidad de implantar programas educativos. El porcentaje de escolarización a los 3 años del grupo de los 9 países más poblados del mundo, los más ricos en capital humano, estaban a comienzos de siglo en un 32%, según los últimos datos publicados en unas estadísticas que ni siquiera tienen en cuenta a los menores de esta edad (UNESCO, 2003). Este mismo grupo conocido como G-9 volvió a reunirse en Dhaka (Bangladesh) en 2017, firmando una declaración en la que no aparece ninguna mención explícita a la educación infantil en sus nuevos compromisos por la educación. Afortunadamente, en otros países como Brasil, El Salvador y Ecuador la preocupación por la educación en edades tempranas ha llevado en los últimos años a la elaboración de planes concretos de acceso y orientaciones metodológicas para esta etapa, mientras que en los países más desarrollados económicamente (Estados Unidos, Canadá o los pertenecientes a la Unión Europea), la antigua preocupación por el acceso ha dejado sitio a políticas más centradas en la calidad de la educación de la primera infancia, así como al fomento de la investigación educativa.

En este capítulo se describe la situación de la educación infantil por ser la etapa en la que tendrá lugar la presente investigación. El primer apartado está dedicado a los programas y a los factores que los explican, en el segundo apartado se expone la realidad de la educación infantil en España, en el tercero se profundiza en el marco curricular en España, para acabar en el cuarto apartado focalizando en el marco curricular de la Comunidad de Madrid, normativa de aplicación en el desarrollo de esta Tesis.

2.1. UNA VISIÓN GLOBAL DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA

Un programa educativo de calidad durante los primeros años produce beneficios a largo plazo en el ámbito cognitivo y socioemocional, especialmente en el caso de niños provenientes de colectivos desfavorecidos o vulnerables (UNESCO, 2011). Dichos beneficios se mantienen como mínimo hasta los 8 o 9 años (Gomez, 2016; Hillm et al., 2015), en ocasiones durante toda la Educación Primaria (Muschkin et al., 2015) e incluso más allá en el caso de las competencias sociales y emocionales (Love et al., 2013). En este último campo, se ha observado repetidamente una mejora en el autocontrol y la regulación de las emociones, así como en los vínculos de apego y en las

relaciones entre iguales y con el profesorado (Espinosa, 2018). A pesar de que en algunos aspectos los resultados de niños procedentes de los programas de Educación Infantil en edades tempranas y de los niños que comenzaron más tarde su escolarización parecen converger durante la escuela Primaria o Secundaria, los beneficios se hacen visibles de nuevo a largo plazo en la edad adulta en aspectos tan dispares como menor tasa de criminalidad o mejor estado general de salud (Yoshikawa et al., 2013).

En el actual contexto mundial, globalizado y competitivo, existen dos focos prioritarios en los que los gobiernos han centrado su atención: el beneficio académico y el beneficio económico.

Con respecto al primero de ellos, se ha evidenciado que los niños que han asistido a programas de educación infantil de calidad poseen mayores competencias para adaptarse a los programas académicos en etapas posteriores haciendo innecesario parte de los presupuestos para actividades complementarias de compensación y apoyo educativo en los años siguientes. La OCDE (2015) señala que, en general, estos programas previenen el fracaso escolar e influyen en una exitosa continuación desde Primaria a estudios medios y superiores. Desde el primero de sus informes ligados al Programme for International Student Assessment, conocidos como PISA in focus, la propia OCDE instó a los países miembros a invertir en Educación Infantil bajo la evidencia de los resultados académicos:

El estudio PISA 2009 encuentra que la relación entre la asistencia a Educación Infantil y el mejor rendimiento académico de alumnos de 15 años es más fuerte en los sistemas que ofrecen Educación Infantil a una mayor proporción de la población en edad escolar, durante un periodo de tiempo más largo, con menor proporción de alumnos por profesor y con mayor inversión por niño. (OCDE, 2011, p. 3)

En segundo lugar, y como consecuencia del punto anterior, los gobiernos han visto recientemente el gasto en los primeros años de la enseñanza como una oportunidad para reducir las tasas de abandono escolar (Reynolds et al., 2001), mejorar la preparación de la población y recuperar así la inversión en el futuro en forma de mayores niveles de inserción laboral y menor gasto social y sanitario. En este sentido, en la toma de conciencia de los gobiernos y organizaciones internacionales fue crucial el informe de James Heckman (2006, 2008), premio Nobel y economista, en el que, basándose en un análisis de costes beneficios, concluye que la inversión en Educación

Infantil de calidad, para niños y niñas procedentes de familias con bajos ingresos y de minorías étnicas, multiplica los resultados de dicha inversión.

Dejando a un lado esta visión postmoderna de la educación infantil temprana como una inversión económica para la sociedad y una preparación del éxito académico, para el individuo es obligado nombrar también otros autores como Moss y Petrie (2003), que reivindican una inversión en la calidad educativa en los primeros años de vida por la importancia que tiene la infancia en sí misma, e invitan a cuidar y respetar este periodo sin otro motivo que su propio valor intrínseco.

Además, en las últimas décadas se ha puesto de manifiesto un incremento en el número de publicaciones científicas bajo las palabras clave *early childhood education* en bases de datos como Scopus o ERIC, al mismo tiempo que se han multiplicado los informes financiados por organismos públicos, así como congresos especializados en esta etapa, lo que evidencia una tendencia al alza en el creciente interés en la Educación Infantil. Sea por cualquiera de las razones anteriormente expuestas, el hecho innegable es que en el siglo XXI la educación en la primera infancia está tomando un lugar prioritario en el ámbito de la educación.

Si los beneficios no se observan sólo por el hecho de asistir a una escuela infantil desde edades tempranas, sino que se relacionan directamente con programas educativos de calidad, es prioritario analizar qué determina y cómo se puede valorar institucionalmente esa característica. En primer lugar, hay que destacar que no existe consenso para definir la calidad de un programa educativo ni tampoco para aislar los factores a los que se vincula. Según explican LaParo et al. (2012), la tendencia mayoritaria habla de una división entre los factores dependientes de la estructura (como el tamaño del grupo, la ratio alumno-profesor, los materiales, los espacios, el currículo o la formación de los docentes), y los relacionados con el proceso educativo (la naturaleza de las interacciones alumno-profesor o el aprendizaje entre iguales). En consecuencia, los instrumentos de evaluación destinados a cuantificar la calidad de los programas educativos en edades tempranas se han diseñado basándose en los factores principales con el fin de poder utilizarse independientemente del contexto concreto, como en el caso del ECERS-R (Harms et al., 2014), el test más extendido y aceptado en el ámbito internacional. Debido a lo poliédrico del concepto de calidad educativa, en los últimos años se han alzado voces críticas con este tipo de instrumentos, que destacan la

ausencia de factores como los ambientes de aprendizaje exteriores o al aire libre, y señalan la importancia que tienen otros difícilmente cuantificables como el clima emocional (Evans et al., 2009).

Concretamente, el concepto de calidad referido a Educación Infantil está basado en las evidencias y la investigación realizada fundamentalmente en Estados Unidos y Europa y por ello, se le reprocha también no contemplar diferentes contextos. A finales de los años 90, cuando las teorías sobre pedagogía en la primera infancia estaban dominadas por el concepto de «prácticas apropiadas evolutivamente» (DAP por sus siglas en inglés) como ideal de calidad universal, se alzaron voces que abogaban por la idea de «prácticas apropiadas al contexto» argumentando que la calidad de las experiencias en la primera infancia deberían ser juzgadas en relación con las características sociales y económicas del ambiente en el que se llevaban a cabo (Bennett, 2008).

Con todos estos parámetros en juego parece arriesgado elaborar una única definición de calidad y un único instrumento de evaluación, abogando en consecuencia por un conocimiento profundo del programa educativo y del contexto concreto en que se desarrolla como el mejor camino para valorarlo en sus puntos fuertes y hacer propuestas de mejora para los débiles.

Por otra parte, se encuentran los defensores de la importancia del currículo en la calidad de la Educación Infantil. Bennett (2008) en su estudio para UNICEF lo incluye dentro de los quince puntos de referencia de un buen sistema de atención a la infancia y uno de los cinco indicadores de una educación infantil de calidad:

Punto de referencia 11: Basado en amplias consultas, ha sido desarrollado un marco pedagógico o unas directrices a nivel nacional/estatal aplicables a todos los servicios a la primera infancia. El marco sitúa el bienestar del niño, su desarrollo global, su aprendizaje y su participación en el núcleo del trabajo con la primera infancia. Involucra a los padres como compañeros en los aprendizajes de sus hijos y señala objetivos claros a los que los niños pueden aspirar, de acuerdo con las capacidades de cada uno. (Bennett, 2008, p. 10)

Yoshikawa et al. (2013) señalan que los dos aspectos más importantes de la calidad en la Educación Infantil son el uso eficaz del currículo y las características de las relaciones entre los maestros y los niños, puesto que conjuntamente han demostrado efectos positivos a más largo plazo. En el ámbito nacional, Espinosa (2018) se

manifiesta en esta misma línea para la elaboración de varios estudios e informes, donde resume así las variables relevantes para la calidad de la Educación Infantil: “la formación y experiencia del profesorado, el espacio físico, la ratio profesorado-alumnado, el tamaño de los grupos y la existencia de un proyecto educativo.” (2018, p. 25)

Si se comparan las distintas clasificaciones, se observa que solo los aspectos estructurales son susceptibles de ser controlados desde las instituciones y, de ellos, el marco curricular es el que les permite ejercer más influencia sobre el proceso, ya que en el currículo se incluyen objetivos y contenidos, pero también metodología y criterios de evaluación, directamente relacionados con el cómo.

En consecuencia, son numerosos los países, como Chile, Nueva Zelanda, Noruega, Finlandia, Inglaterra, Escocia, Suiza, etc., que desde 1996 en adelante decidieron instaurar un marco curricular nacional unificado para esta etapa. Las razones de estos movimientos gubernamentales sobre el control de los currículos, aunque son múltiples y no extrapolables a cada caso, pasan por (a) una reducción del impacto de la tendencia descentralizadora en las administraciones públicas de los países desarrollados, (b) la consciencia de su importancia a largo plazo sobre la economía global en la llamada sociedad del conocimiento, (c) la efectividad que han demostrado los programas de calidad en la reducción de desigualdades sociales cuando se aplican a determinados colectivos y (d) el papel que juega este marco teórico como contexto de las relaciones entre familia y escuela (Oberhuemer, 2005).

2.2. LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA

En España, el origen de las escuelas de párvulos se debe al ideal de la Ilustración y al empeño de un grupo de personas lideradas por Pablo Montesino quienes, a través de la Sociedad para Propagar y Mejorar la Educación del Pueblo (SPEP), fundaron a principios del siglo XIX los primeros centros educativos públicos para menores de 7 años (Ruiz, 2010). Poco después, a partir de 1850, aparecieron las escuelas infantiles en un sentido más parecido al actual. Progresivamente se fueron institucionalizando los jardines de infancia hasta llegar a la creación de un magisterio especializado para esta etapa basada en sus ideas según el Real Decreto del 31 de marzo de 1876. La base teórica de Fröebel permitió impulsar la mejora de la situación educativa, y florecieron

las innovaciones pedagógicas que se reflejaron en normativas posteriores de regulación y puesta en práctica de centros de educación para niños de entre 3 y 6 años. Sin embargo, ninguna de estas escuelas incluía niños menores de 3, no fue hasta la inauguración de un aula maternal dentro de la escuela modelo «Jardines de la Infancia» que acogieron a niños y niñas desde 2 años. Según Colmenar (2010), en el año 1884 comienza el declive de este movimiento al desaparecer el curso de formación para maestras de párvulos por lo que el cuidado de los más pequeños vuelve a vincularse progresivamente con los servicios gubernamentales de beneficencia. A partir de aquí existieron varias experiencias como las emanadas de la Institución Libre de Enseñanza o del movimiento de la Escuela Nueva catalana, ligado a la revolución industrial y las nuevas necesidades del proletariado, pero habrá que esperar casi un siglo, hasta la Ley General de Educación de 1970, (LGE, 1970), para que se recuperen a nivel legislativo el carácter y los fines educativos del periodo Preescolar, dividido en dos etapas: jardines de infancia de 2 a 3 años y escuelas de párvulos de 4 a 5 años.

Con la LOGSE en 1992, se establece por primera vez en España la etapa de Educación Infantil como una sola, unificando las anteriores Educación Infantil y Educación Preescolar. Desde entonces hasta ahora, a través de sucesivas leyes educativas, la etapa abarca de los 0 a los 6 años y está estructurada en dos ciclos: el primero, en el que se incluyen a los niños desde los 0 a los 3 años y el segundo, desde los 3 a los 6. La Educación Infantil es toda ella una etapa no obligatoria, pero entre sus dos ciclos se establecen grandes diferencias de trato desde la administración.

El segundo ciclo es gratuito, abarca prácticamente al 100% de la población (entre el 96.2% a los 3 años y el 98.1% a los 5 años según el INE en el curso 2015/16) y está integrado en los centros de Educación Primaria Obligatoria. Frente a la media mundial de 2 años de educación pre-primaria gratuita garantizados por ley, España ofrece 3 años, en línea con la media de los países europeos que se sitúa actualmente en 3.2 años (Organización Mundial para la Educación Preescolar, 2017).

Sin embargo, el primer ciclo no es gratuito y tiene una oferta privada (51%) casi igual a la suma de plazas concertadas y públicas (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), siendo la tasa de escolarización según los últimos datos publicados por el INE en 2019 de un 34.7% de media en el mismo curso escolar. Así, se refleja en el monitor de educación en España en 2017: “La asistencia de niños de 2 años es del

55.4 %. En el caso de los niños de 0 a 2 años, la tasa de participación muestra disparidades entre las regiones; la participación de los centros públicos sigue siendo baja”. (Dirección General de Educación y Cultura de la Unión Europea, 2017, p. 282).

Los centros de Educación Infantil de primer ciclo y las pocas Casas de niños y escuelas de infantil de 0-6 que hay en España dependen de las correspondientes administraciones educativas de cada Comunidad Autónoma, muy frecuentemente en colaboración con las corporaciones locales, coexistiendo modelos (a) públicos de gestión directa, (b) públicos de gestión indirecta, (c) privados autorizados y (d) otras escuelas privadas no reconocidas por la administración.

Partiendo de esta realidad, los retos que plantea el primer ciclo de la Educación Infantil española son dos: (1) la ampliación del acceso al primer ciclo y (2) la mejora de los programas educativos.

La Estrategia Europa 2020 en el apartado de educación y formación, incluye como finalidad lograr que el 95% de los niños entre los 4 años y la edad de escolarización obligatoria, participen en educación infantil, objetivo cumplido ampliamente por España al situarse en el 97.7% (Dirección General de Educación y Cultura de la Unión Europea, 2017), pero no entra en concreciones para la realidad de los 0 a los 3 años. Según aparece en el informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020), las instituciones europeas exponen que:

La educación y los cuidados de la primera infancia (ECPI) constituyen el punto de partida y uno de los medios más eficaces de contribuir al dominio de las competencias clave, si bien se enfrenta al doble reto de ampliar el acceso y mejorar la calidad. La prestación de servicios para los niños menores de tres años es especialmente problemática en algunos países. Como indica el marco de calidad ECPI elaborado por expertos de los Estados miembros durante el anterior ciclo de trabajo, las cuestiones clave para el futuro trabajo podrían incluir la mejora del acceso, haciendo hincapié en las personas desfavorecidas, la profesionalización del personal y la eficiencia de la gobernanza, los planes de estudio, la financiación y los sistemas de seguimiento. (Unión Europea, 2015, p. 3)

A pesar de estas directrices, el área prioritaria de cuidado y educación de la primera infancia de la Estrategia Europa 2020, que sí estuvo explicitada en el periodo de aplicación 2012-2014, desaparece de los ámbitos prioritarios fijados para el período 2015-2020 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018), sin haber

significado cambios estructurales ni metodológicos profundos en nuestro país en la etapa educativa que va desde el nacimiento hasta los 3 años.

Tras la implementación a nivel nacional del Plan Educa3 entre los años 2008 y 2012, dirigido fundamentalmente a facilitar el acceso a las plazas de 0 a 3 años, las cifras de escolarización de primer ciclo subieron significativamente. Sin embargo, no llegaron a alcanzar los números necesarios y tras el 2012 el plan no fue ampliado. El presente y el futuro inmediato de la accesibilidad en esta franja de edad queda desde entonces supeditado a (a) la posible demanda social, (b) al desarrollo de la oferta privada y (c) a las distintas políticas adoptadas por las administraciones locales en cuanto a la oferta de plazas públicas. Desde el gobierno, el Monitor de la Educación y la formación 2017 del Ministerio de Educación y Educación Profesional, presenta la expansión de la Educación Infantil como una de las prioridades para el debate sobre el Pacto de Estado por la Educación tantas veces pospuesto.

Sin embargo, una consecuencia no tan positiva del Plan Educa3 fue que los Ayuntamientos, incentivados para la creación y adecuación de centros que impartieran el primer ciclo de la etapa, ampliaron muy rápidamente el número de centros y plazas,

[...] una realidad cuantitativa absolutamente necesaria, que no siempre ha ido acompañada de la calidad requerida para la educación. En buena parte de estas escuelas infantiles de 0 a 3 años de titularidad municipal, se ha externalizado la gestión con lo que ello implica de precariedad laboral del personal que repercute inevitablemente en la educación de la infancia. (Consejo Escolar de Estado 2010, p. 68)

En vista de los datos expuestos la tarea pendiente más importante se focaliza ahora en mejorar la calidad de los programas y en reforzar el carácter educativo frente al asistencial, una demanda respaldada por el 91% de los profesionales del sector (WAECE, 2011).

En el caso de la comunidad de Madrid, la tasa de escolarización en primer ciclo de Educación Infantil está casi en la mitad de la población. Debido al modelo productivo y empresarial, así como a las necesidades de conciliación laboral propias de una gran urbe, es la segunda comunidad autónoma con mayor porcentaje de niños escolarizados en primer ciclo de España, sólo por detrás del País Vasco. En los últimos datos correspondientes al curso 2017-2018, un total de 93311 niños y niñas cursaron Educación Infantil (0-3 años), lo que se traduce en un 48.8% de la población frente al

37.9% de la media nacional (Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid, 2018).

En relación con el segundo reto anteriormente mencionado, uno de los impedimentos para la mejora de la calidad está en la fractura intrínseca de los dos ciclos que conforman la etapa. La herencia del modelo de los años 80 y 90 en el que existían la etapa de Preescolar y la de Infantil, puede estar entre las razones que han supuesto la fractura práctica y la diferencia de trato evidente entre los dos ciclos de la Educación Infantil actual, además de (a) las consideraciones económicas, (b) la dependencia de distintas administraciones, (c) la ambigüedad en la consideración del carácter educativo en el tramo 0-3 y (d) la oferta de plazas para la escolarización masiva de los niños de 3-6 en centros de Educación Primaria (Paniagua & Palacios, 2005).

Por otra parte, la separación física en edificios diferentes de ambos ciclos y la dependencia de distintos niveles administrativos, han supuesto una distancia casi insalvable en cuanto a la metodología y al currículo se refiere, a menudo recalcando el carácter asistencial del primer ciclo, como en el caso de Madrid (Decreto 17/2008), y haciendo del segundo ciclo una pre-primaria cuya única finalidad es la de adentrar a los niños en las rutinas y las competencias propias de otras edades sin tener en cuenta el desarrollo madurativo de los alumnos ni sus necesidades reales. Frente al carácter original de los primeros parvularios abiertos en España en los que, siguiendo la inspiración de los principios de Froëbel, la acción y la manipulación eran los ejes básicos de su propuesta didáctica y se incluían aspectos como el juego, la libertad, la creatividad y los ejercicios sensoriales, las aulas de segundo ciclo de infantil son cada vez más parecidas a las de posteriores etapas del sistema educativo (De Moya & Rotondaro, 2015). A este respecto, si se les pregunta a los maestros el 73% alertan de las consecuencias negativas de lo que ellos denominan como «la primarización de la etapa», que consiste en entender el segundo ciclo de infantil como el hermano pequeño de Primaria sin tener identidad ni autonomía propia (WAECE, 2011).

En contraposición con el modelo de los sistemas integrados que prevalece en parte de Europa -Croacia, Eslovenia, la mayoría de los países nórdicos y de los países bálticos-, España ha optado mayoritariamente por el sistema dividido en dos ciclos sin ni siquiera poner en marcha medidas para facilitar la transición entre ellos, como sí han hecho países como Bélgica, Francia o Reino Unido (Comisión

Europea/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014). Esta visión fracturada de la educación infantil se mantiene desde dentro, tal como muestra la encuesta de la WAECE, donde el 73% de los docentes calificó como mala o muy mala la coordinación entre los dos ciclos de la Educación Infantil en España.

Desde un punto de vista externo, en las instituciones de la Unión Europea llama la atención el poco control que ejerce la administración pública española sobre el programa educativo, en contraste con unas políticas perfectamente reguladas en cuanto a los aspectos estructurales se refiere (Lindeboom & Buiskool, 2013). Y, en concreto, se señalan varios aspectos relacionados con el currículo como posibles causas de una menor calidad educativa:

- La variabilidad de los currículos que permiten los vagos requerimientos estatales.
- La difícil evaluación externa de los programas debido a esta misma variabilidad.
- La diversidad de carácter de los agentes autorizados que implementan las políticas educativas: centros públicos, concertados y privados.
- La prioridad que el cuerpo de inspectores da al cumplimiento de los requerimientos estructurales frente a los metodológicos

Lindeboom y Buiskool (2013) junto a otros especialistas identifican también varios obstáculos socio-económicos y culturales que dificultan desde la base la consecución de una Educación Infantil de primer ciclo de calidad en España, como son:

- Obstáculos económicos. Pese a contar con algunas ayudas públicas tiene unos costes más altos de lo que muchas familias se pueden permitir.
- Obstáculos socioculturales. Muchos padres no ven la necesidad o el valor educativo de la etapa de Infantil, especialmente del primer ciclo (Rivas, 2007).
- Obstáculos laborales. Si bien los maestros deben tener estudios universitarios o como mínimo formación profesional superior, el documento de Lindeboom y Buiskool señala que los bajos salarios y el poco reconocimiento social pueden mermar la dedicación y la motivación de los docentes y provocar el descenso de la calidad de la educación que prestan. Al ser preguntados, el 85% de los

docentes califica el apoyo por parte de la administración como malo o muy malo (WAECE, 2011).

En el lado contrario, el sistema español posee también algunos puntos fuertes y tendencias positivas que destacan frente a los países que le rodean como son a) el aumento en el acceso a la Educación Infantil de primer ciclo que se ha producido desde el cambio de siglo, b) la alta tasa de escolarización en segundo ciclo y, en contra de lo esperado según los factores anteriormente analizados, c) la satisfacción general con su trabajo de los maestros y educadores (Anaya & Suárez, 2007).

Parece que, una década después de haber abordado institucionalmente el problema del acceso a la Educación Infantil de primer ciclo en el Plan Educa3, para España llega la hora de enfrentarse con el segundo reto: la calidad del sistema y del currículo.

2.3. MARCO CURRICULAR DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA

El sistema educativo español se rige actualmente por la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa, LOMCE (2013), que fue planteada como una modificación de la anterior Ley Orgánica de Educación, LOE (2006). El primer paso para elaborar una programación será analizar la definición que hace la LOMCE (2013, pp. 97866-97867) del término currículo:

Artículo 6. Currículo

1. A los efectos de lo dispuesto en esta Ley Orgánica, se entiende por currículo la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas.

2. El currículo estará integrado por los siguientes elementos:

- a) Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.
- b) Las competencias, o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.
- c) Los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias.

Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participen los alumnos y alumnas.

d) La metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas

- docentes como la organización del trabajo de los docentes.
- e) Los estándares y resultados de aprendizaje evaluables.
- f) Los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.

La definición que hace de currículo la ley actual, aunque más extensa, es en realidad muy similar a la que hacía su predecesora. La diferencia más significativa, más allá de algunos cambios en la terminología y los matices que implican, es la inclusión en el currículo de un elemento nuevo: los estándares y resultados de aprendizajes evaluables. Y, aunque se considera que los principios generales están referidos a la totalidad del sistema educativo, en la práctica la LOMCE (2013) no modifica la Educación Infantil, tal como aparecía en el Título 1º, Capítulo 1 de la LOE (2006), y en consecuencia, este nuevo elemento no se refleja en el marco curricular estatal descrito para la etapa.

En la normativa actual, la Educación Infantil está tratada como una etapa de forma global, definiendo objetivos y principios pedagógicos comunes a toda ella. Es necesario recurrir a la Orden ECI/3960/2007, para encontrar diferencias por ciclos en cuanto a los contenidos, aunque no en otros elementos curriculares. Debido a que el marco constitucional cede las competencias en materia educativa a las administraciones autonómicas cada una ha optado en su normativa por mantener el tratamiento del currículo en una sola etapa o hacerlo en dos ciclos diferenciados: Andalucía, Aragón, Islas Baleares, Extremadura, Galicia, Comunidad de Madrid y País Vasco, y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla que se rigen por el Ministerio de Educación, regulan de forma conjunta ambos ciclos de la etapa. Por su parte, Principado de Asturias, Canarias, Cantabria, Comunidad de Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cataluña, Comunidad Valenciana, Comunidad Foral de Navarra y La Rioja, disponen de una normativa específica para cada uno de los ciclos de la etapa. Por último, la Región de Murcia regula el segundo ciclo de forma específica, pero no establece una normativa similar para el primer ciclo de la etapa. A la vista de esta variabilidad, un informe reciente del Instituto Universitario UAM–UNICEF de Necesidades y Derechos de la Infancia y la Adolescencia (Espinosa, 2018), destaca la necesidad de desarrollar un marco curricular mejor dibujado que permita un desarrollo y unas propuestas pedagógicas adaptadas a las necesidades de los niños, tal como defienden Alcrudo et al. (2015).

Los objetivos de la etapa de Educación Infantil, primer elemento del currículo, se describen en la Orden ECI/3960/2007, y están dirigidos a “contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas” (artículo 3, p. 1017). Tomando como base los fines citados y la evidencia científica respecto al desarrollo evolutivo que tiene lugar entre los 0 y los 6 años, se establecen para el conjunto de la etapa y para todo el territorio nacional siete objetivos:

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social. Conocer y apreciar algunas de sus características y costumbres y participar activamente, de forma gradual, en actividades sociales y culturales del entorno.
- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d) Desarrollar sus capacidades afectivas.
- e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo. (Orden ECI/3960/2007, pp. 1016-1036)

Respecto a las competencias, las únicas referencias aparecen en el preámbulo de la Orden ECI/3960/2007 y en la introducción del Anexo I, y presentan los aprendizajes realizados en esta etapa como los primeros pasos hacia la adquisición de las competencias cuya consecución se espera al final de la etapa de educación obligatoria.

Por su parte, los contenidos son el elemento sobre el que más se extiende la normativa. Están organizados en tres áreas y detallados para cada uno de los ciclos de la educación infantil (Orden ECI/3960/2007). Sin embargo, la legislación vigente los deja abiertos de nuevo a la concreción y desarrollo por parte de las administraciones y los centros:

- En la LOE (2006), artículo 14.7, donde establece que “[l]as Administraciones educativas determinarán los contenidos educativos del primer ciclo de la educación infantil de acuerdo con lo previsto en el presente capítulo” (p. 17167).
- En el Real Decreto 1630/2006, artículo 5.4, en el que se incluye que “[l]os centros docentes desarrollarán y completarán los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación infantil” (p. 475).

En un primer nivel, la concreción que cada Comunidad Autónoma hizo de los contenidos curriculares no siempre se ajusta a la sugerida por la Orden ECI/3960/2007. A continuación, se comparan las áreas o ámbitos de experiencia decididos en cada caso, y la redacción o no de los contenidos detallados:

Tabla 1

Comparativa del currículo de Primer Ciclo de Infantil por Comunidades Autónomas.

Normativa autonómica	Áreas/ Ámbitos de experiencia	Contenidos detallados
Madrid Decreto 17/2008	<ul style="list-style-type: none"> a) El desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje. b) El conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo. c) El juego y el movimiento. d) El descubrimiento del entorno. e) La convivencia con los demás. f) El equilibrio y desarrollo de su afectividad. g) La adquisición de hábitos de vida saludables que constituyan el principio de una adecuada formación para la salud. 	No
Galicia Decreto 330/2009	<ul style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal 2. Conocimiento del entorno 3. Lenguajes: comunicación y representación 	Sí
Asturias Decreto 113/2014	<ul style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento de sí mismo o misma y autonomía personal. 2. Conocimiento del entorno. 3. Lenguajes: comunicación y representación 	Sí
Cantabria Decreto 140/2007	<ul style="list-style-type: none"> 1. El conocimiento de sí mismo y la autonomía personal. 2. El medio físico, natural, social y cultural. 3. Los lenguajes: Comunicación y representación 	Sí
País Vasco Decreto 237/2015	<ul style="list-style-type: none"> 1. Construcción de la propia identidad y conocimiento del medio físico y social 2. Construcción de la propia identidad y comunicación y representación 	Sí
Navarra Decreto foral 28/2007	<ul style="list-style-type: none"> 1. Afectos y relaciones sociales 2. El cuerpo 3. Descubrimiento del medio físico y social 4. Comunicación y lenguaje 5. Expresión corporal, musical y plástica 	Sí
La Rioja Decreto 49/2009	<ul style="list-style-type: none"> 1. La comunicación y el desarrollo del lenguaje, como centro de aprendizaje 2. El conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo 3. El juego y el movimiento 4. El descubrimiento del entorno 5. La convivencia y la relación con los demás 	Sí

Normativa autonómica	Áreas/ Ámbitos de experiencia	Contenidos detallados
	6. El desarrollo de sus capacidades sensoriales 7. El equilibrio y desarrollo de su afectividad 8. La adquisición de hábitos de vida saludable que constituyan el principio de una adecuada formación para la salud	
Castilla y León Decreto 12/2008	1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. 2. Conocimiento del entorno. 3. Lenguajes: Comunicación y representación.	Sí
Aragón Orden de 28 de marzo de 2008	1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. 2. Conocimiento del entorno. 3. Lenguajes: comunicación y representación	Sí
Cataluña Decret 101/2010	1. Descoberta d'un mateix i dels altres. 2. Descoberta de l'entorn. 3. Comunicació i llenguatges	Sí
Comunidad Valenciana Decreto 37/2008	1. El conocimiento de sí mismo y autonomía personal. 2. El medio físico, natural, social y cultural. 3. Los lenguajes: comunicación y representación.	Sí
Islas Baleares Decret 71/2008	1. Coneixement de si mateix i autonomia personal. 2. Coneixement de l'entorn. 3. Llenguatges: comunicació i representació	Sí
Extremadura Decreto 4/2008	1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. 2. Conocimiento del entorno. 3. Los lenguajes: comunicación y representación.	Sí
Castilla La Mancha Decreto 88/2009	1. Conocimiento de sí y autonomía personal. 2. Conocimiento del entorno e interacción con él. 3. Lenguajes: comunicación y representación.	Sí
Andalucía Orden de 5 de agosto de 2008	1. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal. 2. Conocimiento del entorno. 3. Lenguajes: Comunicación y representación.	Sí
Murcia	No	No
Canarias Decreto 201/2008	1. Conocimiento de sí mismo, la autonomía personal, los afectos y las primeras relaciones sociales. 2. Descubrimiento del entorno. 3. Los diferentes lenguajes: la comunicación y representación	Sí
Ceuta y Melilla	No (remiten al decreto nacional)	No

Como se observa en la tabla anterior, la mayor parte de las Comunidades Autónomas, a excepción de Navarra, Madrid y La Rioja, han optado por mantener en el primer ciclo las tres áreas de contenidos que se definen a nivel nacional en el Real Decreto 1630/2006 y en la Orden ECI/3960/2007:

- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal,
- Conocimiento del entorno,
- Lenguajes, comunicación y representación.

La tabla 1 muestra también que son mayoría las Comunidades en las que sí existe un desarrollo en los anexos a su respectivo decreto u orden, que sirve de guía y unifica los proyectos curriculares de centro en toda la región.

Por su parte, las orientaciones metodológicas se explicitan en el Anexo II de la Orden ECI/3960/2007, donde además se subraya el sentido inequívocamente educativo de la etapa de infantil. Las ideas fundamentales sobre las que se recomienda fundamentar la acción didáctica serán a) la atención a la diversidad, b) el enfoque globalizador, c) el aprendizaje significativo, d) el juego, e) la adecuada organización del tiempo y del espacio, f) las características de los materiales, g) la convivencia en el centro y h) la implicación de la comunidad educativa. De todas estas orientaciones, Moreno (2013) destaca la especial atención que debe recibir la selección de los materiales ya que es mediante la experimentación y la exploración a través de los sentidos, como se producen la mayoría de los aprendizajes en estos primeros años. Asimismo, es fundamental cuidar la disposición de estos materiales en el espacio, tal y como se refleja en el concepto montessoriano del ambiente preparado, o en las provocaciones propias del enfoque Reggio Emilia.

Como ya se ha mencionado, los estándares evaluables son el único elemento nuevo respecto a normativas anteriores. Sin embargo, es complicado explicar cómo se concretan estos estándares en la etapa de Infantil, más aún cuando este elemento del currículo no vuelve a aparecer en relación con esta etapa en la misma ley (el título I, capítulo I referido a la Educación Infantil, que no sufre modificaciones respecto a la LOE), y tampoco aparecía en el Real Decreto 1630/2006, que se mantiene intacto y donde habla de la evaluación como instrumento para identificar aprendizajes y valorar el desarrollo, y de los criterios de evaluación como “una referencia para orientar la acción educativa” (p. 474). Estas reseñas sugieren que el nuevo elemento del currículo no está pensado para incluirse explícitamente en la etapa de Educación Infantil.

Por último, los criterios de evaluación se describen en la Orden ECI/3960/2007,

para cada una de las áreas de contenido y de forma global para toda la etapa de Educación Infantil. Se plantean como referentes para identificar las fortalezas y las dificultades de cada niño durante su desarrollo y sus aprendizajes, con el fin de proporcionar a cada uno la ayuda personalizada que necesite. Respecto a los instrumentos de evaluación se incluyen las entrevistas con las familias, la observación y el análisis de sus producciones.

2.3.1. Factores que inciden en el desarrollo y aplicación del currículo del primer ciclo de Educación Infantil

La capacitación de los educadores infantiles y de todos los profesionales que forman parte de la educación de 0 a 3 años se revela, atendiendo al referido marco curricular, un pilar fundamental e imprescindible para garantizar la calidad en este ciclo. La mejora de la formación de los docentes es una demanda de ámbito estatal puesto que “[e]stableciendo una formación homogénea para todos los profesionales que garantice su formación inicial, tanto en lo que tiene que ver con su cualificación profesional, como su formación continua” se contribuiría a la mejora educativa del primer ciclo de Educación Infantil de acuerdo con Espinosa (2018, p. 67).

Con el fin de establecer las características de esta formación, cabría preguntarse cuál sería el perfil ideal de los docentes para la primera infancia. Si se escucha a instituciones internacionales como UNICEF, la Observación General nº7 sobre la Realización de los derechos del niño en la primera infancia, señala:

Los Estados Parte deben garantizar [...] que el personal posea las cualidades psicosociales adecuadas y sea apto, suficientemente numeroso y bien capacitado. La prestación de servicios adaptados a las circunstancias, edad e individualidad de los niños pequeños exige que todo el personal sea capacitado para trabajar con este grupo de edad. Trabajar con niños pequeños debería ser valorado socialmente y remunerado debidamente, a fin de atraer a una fuerza laboral de hombres y mujeres altamente cualificada. (UNICEF, 2005, p. 12)

Además, la influencia de la participación del profesorado en cursos de formación continua y el apoyo o tutorización externa de los educadores redundan en mejores programas a nivel global (Campbell & Milbourne, 2005). Pero no sólo es determinante la formación inicial y continua del personal docente; autores como Janta et al. (2016) apuntan también a una cuestión menos debatida pero no menos importante como sus

condiciones laborales y económicas.

En España, la docencia en el Primer Ciclo de Educación Infantil corre a cargo de profesionales que posean a) el título de Grado que habilite para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Infantil, b) el título de Maestro con la especialidad de Educación Infantil o c) el título de Técnico Superior en Educación Infantil, tal como aparece regulada en el Real Decreto 476/2013.

De la normativa se desprende en un primer análisis que la formación inicial del profesorado es desigual. Por un lado, estarían los estudios superiores no universitarios de grado superior que conducen a la titulación de técnico, regulada en el Real Decreto 1394/2007. Su contenido se organiza en módulos a partir de las enseñanzas mínimas establecidas a nivel estatal. La duración total es de 120 ECTS distribuidos en dos cursos académicos y las instituciones autorizadas para impartir el Ciclo Formativo de Grado Superior en Educación Infantil son diversas: centros públicos o privados autorizados por la administración educativa y centros integrados de FP, existiendo además modalidades presenciales, semi-presenciales y a distancia.

En el caso de los estudios de Grado universitario de Maestro en Educación Infantil la formación inicial se realiza en centros de educación universitaria públicos o privados a lo largo de cuatro cursos académicos, con una carga de 240 ECTS. Las universidades gozan de autonomía en el diseño del currículo de las enseñanzas y títulos que imparten, aunque existen unas directrices a las que deben adaptarse todos ellos y han de ser verificados por el Consejo de Universidades y autorizados para su implantación por la correspondiente Comunidad Autónoma, previo informe de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y/o de la agencia análoga de la comunidad autónoma correspondiente. Al igual que en el caso de los estudios de Grado Superior existen modalidades presenciales, semi-presenciales y online (con la excepción de los créditos del Prácticum).

Al comparar contenidos, duración e inversión económica de ambas titulaciones autorizadas para trabajar como personal docente en las Escuelas Infantiles no deja de sorprender que se consideren en la práctica casi equivalentes, a excepción de algunas responsabilidades que la normativa deja en manos del maestro como la elaboración de la programación didáctica y algunas ventajas salariales y de horario (Convenio nº 99005615011990, 2019). Debido a estas diferencias es habitual que muchos titulados en

Magisterio sean contratados como educadores por las escuelas, cumpliendo sólo el porcentaje mínimo de presencia de maestros requerida por cada Comunidad Autónoma.

Además de la formación inicial, la formación continua es una exigencia y un objetivo prioritario del marco europeo de educación. Desde la legislación educativa actual española la formación permanente del profesorado se define como:

[...] el conjunto de actividades formativas dirigidas a mejorar la preparación científica, técnica, didáctica y profesional del profesorado y de todos aquellos que desarrollan su labor docente o especializada en los centros que imparten las enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, o en los Servicios Técnicos de Educación. (Orden EDU/2886/2011, de 20 de octubre, sec. I, p. 112342)

El estado considera que se trata de un derecho y una obligación profesional del profesorado (Art. 102, LOE/LOMCE) y, aunque se reserva la opción de ofrecer actividades de ámbito estatal, deja prioritariamente en manos de las distintas administraciones educativas autonómicas y locales la gestión de actividades de formación permanente. En el caso de Escuelas Infantiles la multiplicidad de administraciones y empresas privadas implicadas hace que no exista una uniformidad en la gestión y oferta de las actividades ni tampoco en los criterios de compensación para los docentes.

Las condiciones de trabajo de los educadores infantiles no parecen estar a la altura de las responsabilidades que conlleva su desempeño laboral. El sector fue noticia en mayo de 2019 debido una huelga convocada por el sindicato CCOO para todo el colectivo a nivel estatal, compuesto por unos 80000 profesionales (Silió, 2019). Las demandas no eran sólo económicas; se quejaban de recibir salarios sujetos al último convenio de 2010 que apenas llegan al salario mínimo interprofesional pero también de inestabilidad laboral, falta de correspondencia entre responsabilidad y categorías y un exceso de horas de trabajo. Tras la huelga se firmó el convenio laboral hoy vigente (Convenio nº 99005615011990, 2019) que, si bien incluyó una pequeña subida salarial, no parece haber abordado las causas profundas del descontento de los trabajadores de la Educación Infantil.

La ratio es otro de los factores que influyen decisivamente en el diseño y la aplicación de una buena programación, en una edad en la que debe haber un equilibrio entre las actividades individuales y sociales al tiempo que se hace imprescindible un

seguimiento detallado del desarrollo de cada alumno (Espinosa, 2018). La evidencia científica se ha encargado de matizar la relación directa entre la ratio y la calidad del programa (Perlman et al., 2017) y algunas voces han dictaminado que lo que en realidad es decisivo es la calidad de las interacciones adulto-niño pero, ante la dificultad de medir esta cualidad, se ha llegado al consenso de que una ratio menor revela mayores recursos y mayor frecuencia en las interacciones entre personal y alumno (Vandenbroeck et al., 2018). Esto es debido a que el número de alumnos que debe atender un educador condiciona enormemente el tipo de propuestas en que se concreta la acción educativa y, en consecuencia, la metodología del currículo.

El Real Decreto 132/2010 dicta un máximo de 25 alumnos por grupo en segundo ciclo de Educación Infantil y un mínimo de un maestro por aula. La realidad es que la administración educativa llega a autorizar un aumento de plazas de hasta 28 niños y el mínimo de un maestro es también el máximo, con la excepción del profesional de apoyo por cada 6 unidades o fracción. Como ya sucede con otros de los aspectos factores de calidad expuestos, en el primer ciclo de Infantil no hay una normativa estatal que homogeneice o al menos fije unas recomendaciones en cuanto a la ratio adulto/niño y al tamaño de los grupos. Según la ley:

Los centros que ofrecen el primer ciclo de educación infantil se regirán por lo dispuesto en la regulación específica establecida por la Administración educativa competente, de acuerdo con el artículo 14.7 de la Ley Orgánica de Educación, en lo relativo a la relación numérica alumnado-profesor, a las instalaciones y al número de puestos escolares. (Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, p. 24833).

Como se observa en la Tabla 2 la ratio y el tamaño del grupo en las distintas Comunidades Autónomas españolas oscila con variaciones más sensibles cuando mayor es la edad de los niños: ambos datos son coincidentes al considerarse en todos los casos un mínimo de un profesor por aula sin perjuicio del personal auxiliar que se fije (ver Tabla 2).

Tabla 2

Comparativa ratio profesor/alumno entre Comunidades Autónomas en el primer ciclo de Educación Infantil.

Comunidad Autónoma	0-1 años	1-2 años	2-3 años
Andalucía	8	13	20
Aragón	6-7	10-12	16-18
Asturias (Principado de)	8	13	18
Balears (Iles)	8	12	18
Canarias	8	13	18
Cantabria	8	12	18
Castilla y León (Comunidad de)	8	13	20
Castilla-La Mancha	No podrá ser superior a 20		
Cataluña	8	13	20
Comunidad Valenciana	8	13	20
Extremadura	8	13	18
Galicia	8	13	20
Madrid (Comunidad de)	8	14	20
Murcia (Región de)	8	13	20
Navarra (Comunidad Foral de)	8	13	18
País Vasco	8	13	18
Rioja (La)	8	13	20
Ceuta y Melilla	8	13	18

Fuente: elaboración Eurydice España-REDIE a partir de la normativa vigente.

La razón de que las variaciones entre normativas regionales sean pequeñas hay que buscarla en el anterior Real Decreto de ámbito estatal, ya que la mayoría de las Comunidades Autónomas optó por legislar a partir de él cuando el artículo 14.7 de la LOE dejó en sus manos lo referido a los contenidos, relación numérica entre alumnado-profesor, instalaciones y número de puestos escolares de las Escuelas Infantiles. El Real Decreto 1004/1991 establecía en los requisitos mínimos para los centros de primer ciclo de Infantil que el tamaño del grupo y la ratio fuese 1/8 para los menores de un año, 1/13 para los niños de uno a dos años y 1/20 para los niños de dos a tres años. Como se observa en la Tabla 2 en la actualidad existen pocas variaciones respecto a estas cifras, si se exceptúa el caso de Castilla-La Mancha, cuya ambigüedad normativa más pudiera entenderse por desinterés que por una intencionalidad expresa de ampliar la ratio y el tamaño de los grupos.

Según analiza el último gran estudio de opinión realizado a los profesionales de la Educación Infantil de nuestro país (AMEI, 2011) el número de niños por maestro es identificada como una de las principales causas que limitan la calidad educativa en España y la óptima concreción del marco curricular, cifrándose en un 58% quienes

consideran que la ratio en el primer ciclo de la Educación Infantil es inadecuada.

Los espacios es otro de los factores que se señalan como condicionantes de las prácticas educativas en la primera infancia. Al hablar de espacios se alude a su seguridad, al tamaño de las aulas y las instalaciones, a la adecuación y accesibilidad para el tamaño y capacidades los niños e incluso, en algunos modelos, al mobiliario y los materiales, como las extendidas escalas de evaluación del ambiente educativo *Early Childhood Environmental Rating Scale ECERS-R* (Harms et al., 2014) y *Infant/Toddler Environmental Rating Scale ITERS-R* (Harms et al, 2017). Como se ha expuesto la organización de los espacios y materiales forma parte de las orientaciones metodológicas del Anexo II de la ORDEN ECI/3960/2007 para todo el Estado, pero, de nuevo, la normativa que se encarga de su concreción varía según Comunidades. Todas regulan respecto a la necesidad de distintos espacios destinados a la higiene, al descanso, a los usos múltiples, a la preparación de alimentos, aseos y patio de juegos, sobre las condiciones de seguridad, higiene, sanidad, habitabilidad y accesibilidad. Sin embargo, las distintas normativas establecen diferencias en cuanto al tamaño de los espacios, al uso o no exclusivamente escolar, a las características que deben reunir los espacios de juego al aire libre o a la obligación de contar con zonas de uso exclusivo para los adultos.

Diversos autores coinciden asimismo en la repercusión que sobre el proceso educativo tiene la implicación de las familias y la comunidad en la escuela (Grant & Ray, 2013; Sarramona, 2004). Más aún, la conversación periódica con el personal docente es uno de los factores que se han señalado como efectivos para la mejora de los programas de primera infancia en uno de los escasos estudios longitudinales (Taggart et al. 2015).

En el caso de España la preocupación por este tema es evidente, con ejemplos paradigmáticos como el completísimo informe *La participación de las familias en la educación escolar*, de 2014, promovido por el Consejo Escolar del Estado y realizado gracias al trabajo de 14 investigadores de distintas universidades españolas. En el texto de 228 páginas se hace un profundo análisis del constructo, así como de la situación histórica y actual en España. Las referencias son siempre a la Educación Infantil como etapa. Sin poder corroborar si la muestra está recogida en ambos ciclos, cabe destacar al menos los resultados de uno de los estudios incluidos en el informe, que muestran como

en Educación Infantil las prácticas asociadas a la participación de las familias en la escuela que parecen tener un efecto positivo sobre el rendimiento académico son, ordenadas de mayor a menor, a) el sentimiento de pertenencia al centro, b) unas altas expectativas académicas por parte de los padres, c) un buen ambiente y supervisión educativa por parte de los padres y d) la percepción de que la comunicación con los diferentes miembros del centro educativo es accesible. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

Si bien se deduce de informes y normativas la preocupación por la implicación de las familias, la administración no pone a disposición de profesionales y familias medidas concretas, confiando en las buenas prácticas docentes y en la voluntad de los padres. Para conocer la realidad los únicos datos que existen son referidos a la opinión de los educadores y maestros infantiles de ámbito nacional, un 48% de los cuales consideran que la implicación de las familias en la educación de sus hijos es baja o muy baja frente al 16% que piensan que es alta o muy alta (AMEI, 2011).

2.4. MARCO CURRICULAR DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Si bien la Ley Orgánica de Educación, LOE, (2006) establece en su artículo 6.2 que es el Gobierno quien fija los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas, en sus artículos 6.4 y 14.7 dicta que la determinación de los contenidos educativos de infantil corresponde a las Administraciones autonómicas. Por ello, con el fin de desarrollar estos aspectos curriculares, la Comunidad de Madrid aprobó el Decreto 17/2008, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil.

El Decreto 17/2008 enumera los objetivos generales de etapa en su artículo 4, aludiendo a la Educación Infantil de forma globalizada y sin distinguir objetivos en función de los ciclos.

Los contenidos curriculares, en cambio, sí están especificados para primer y segundo ciclo. Sin dejar de reconocer el carácter globalizador que define el aprendizaje en edades tempranas, el Decreto enumera en su artículo 6 los siete ámbitos de experiencia para primer ciclo de Educación Infantil, equivalentes a los que serían áreas de contenidos en otras etapas educativas:

- a) El desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje.
- b) El conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo.
- c) El juego y el movimiento.
- d) El descubrimiento del entorno.
- e) La convivencia con los demás.
- f) El equilibrio y desarrollo de su afectividad.
- g) La adquisición de hábitos de vida saludables que constituyan el principio de una adecuada formación para la salud. (Decreto 17/2008, p. 7)

El mismo artículo, además de enumerar los ámbitos de experiencia el Decreto dice textualmente:

En el primer ciclo se atenderá especialmente a la adquisición de hábitos elementales de salud y bienestar, a la mejora de sus destrezas motrices y de sus habilidades manipulativas, al desarrollo del lenguaje, al establecimiento de vínculos afectivos con los demás y a la regulación progresiva de la expresión de sentimientos y emociones. (Decreto 17/2008, p. 7)

Esto evidencia la ausencia de las artes en los ámbitos de experiencia de la Comunidad de Madrid. Se podrían entender las artes dentro del ámbito del lenguaje si se piensa en un concepto amplio que incluya lenguaje expresivo, corporal y musical tal como aparece en el currículo de primer ciclo de otras Comunidades Autónomas o en los contenidos detallados para segundo ciclo de la propia Comunidad de Madrid.

Otra ausencia llamativa es la mención explícita a la creatividad, que sí está presente en los objetivos de etapa, y que en los contenidos podría estar reflejada dentro de la expresión a través de distintos lenguajes, ligada al conocimiento del entorno y la resolución de problemas o en el ámbito del juego, pero al no tener desarrollados los contenidos será cada centro y cada maestra los que tomen la decisión de incluirlos más abiertamente en el currículo.

Tanto por los ámbitos de experiencia nombrados, distintos a los de todas las demás comunidades, como por no incluir los bloques ni los contenidos detallados para cada ámbito, la Comunidad de Madrid constituye un caso singular dentro de la legislación educativa española para el primer ciclo de Educación infantil.

En efecto, el Decreto no desarrolla los contenidos curriculares de este primer ciclo, frente a un segundo ciclo para el que sí publica anexos detallados. Un hecho que se presenta a priori como un problema para la coherencia y la igualdad educativa, pero que también puede verse desde otra perspectiva como una oportunidad para desarrollar

un currículo adaptado a las necesidades y características de cada centro (UNESCO, 2015).

Según la normativa (Decreto 17/2008) se encomienda a los centros docentes la tarea de desarrollar y completar los contenidos educativos de primer ciclo a través de una propuesta pedagógica incluida en el proyecto educativo de cada escuela, pasando así al segundo nivel de concreción curricular: la Programación Anual de Centro. En la Comunidad de Madrid son las Direcciones de Área, órganos directivos de gestión territorial, quienes publican desde el Servicio de Inspección Educativa las Orientaciones para la elaboración del Plan Anual del Centro de las escuelas de educación infantil y casas de niños. Según el Servicio de Inspección Educativa de la Comunidad de Madrid “El PAC será elaborado por el equipo directivo, con las propuestas formuladas por el Consejo Escolar, por el Claustro de Profesores y los órganos de coordinación docente” (DAT Madrid-Norte, 2007, p. 4). En este documento también se subraya que el PAC debe recoger los objetivos generales del centro, los criterios de evaluación y un Plan de Atención a la Diversidad, entre otros.

Para definir una propuesta pedagógica que desarrolle el currículo de acuerdo con la Programación General de centro los profesionales deben echar mano de su formación y su experiencia en la redacción de la Programación General de Aula y las Adaptaciones Curriculares, tercer y cuarto nivel de concreción curricular respectivamente. En este contexto legal tan abierto el docente será decisivo para lograr un programa de calidad y un currículo verdaderamente infantil que no priorice las competencias académicas en detrimento del juego, la psicomotricidad, la música, la manipulación y la experimentación (De Castro & Martínez, 2017). El Decreto 17/2008 indica que la metodología de trabajo primará las experiencias, las actividades y el juego, orientaciones sumamente flexibles, dando cabida a muy diversas interpretaciones. La capacitación de los educadores infantiles y maestros se revela así un factor determinante en el desarrollo y la aplicación del currículo, ya que es en gran medida el propio educador quien elabora el programa educativo, incluyendo los objetivos de cada nivel, los contenidos y los métodos concretos, de acuerdo al marco general de fines y objetivos de la etapa. (Lindeboom & Buiskool, 2013).

Por último, respecto a los criterios de evaluación, la Comunidad de Madrid los fija para final de etapa, no de cada ciclo, respetando la recomendación estatal de que la

evaluación sea “global, continua y formativa” y el instrumento prioritario la observación directa (Decreto 17/2008, art.15).

2.4.1. Factores que inciden en el desarrollo y aplicación del currículo del primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Madrid

Tal como se apunta anteriormente, son los docentes de este ciclo quienes deben aplicar la propuesta pedagógica de cada centro y desarrollar la programación de cada aula, por lo que parece pertinente analizar cuál es su perfil profesional. Según la normativa autonómica:

La atención educativa directa a los niños correrá a cargo de profesionales con las siguientes titulaciones:

a) Técnicos Superiores en Educación Infantil, o Técnico Especialista Educador Infantil (módulo de nivel III), o Técnico Especialista en Jardines de Infancia, o Profesionales que estén habilitados por la Administración Educativa para impartir primer ciclo de Educación Infantil.

b) Maestros con la especialidad de Educación Infantil, o Profesor de Educación General Básica con especialidad de educación preescolar, o Maestros de Primera Enseñanza, o Diplomado o Licenciado con la especialidad de Educación Infantil debidamente reconocida por la Administración Educativa. (Decreto 18/2008, p.17)

En el artículo 10 del mismo Decreto 18/2008 también se indica que la proporción de maestros frente a educadores debe cumplir el mínimo de 1/6 unidades o fracción, muy lejos de las recomendaciones de la Comisión Europea (2012, 2013) de que al menos un 60% de personal docente de la etapa 0-3 cuente con titulación superior con una duración mínima de 3 años.

Como muestra el Decreto en las escuelas de Madrid conviven profesionales con muy distinta formación que, en la práctica, realizan a menudo tareas similares, por lo que hay autores que instan a una homogeneización de la formación inicial y permanente de todo el personal (Espinosa, 2018; De Castro & Martínez, 2017). Y por encima de la homogeneización, el objetivo de la excelencia docente. Como resaltan Alcrudo et al. en su paradigmático informe sobre la situación de la educación 0-6 en España “educar [...] requiere de profesionales especializados que, con su formación excelente, desarrollen su actividad en contextos adecuados” (2015, p. 35). Así, lo que requiere la escuela infantil en Madrid son unos profesionales que sean capaces de proponer, a partir de las exiguas indicaciones legales, propuestas didácticas sólidas, adecuadas y actuales para el centro y

el aula en el que desarrollen su actividad docente.

Respecto al plan de formación permanente del profesorado de Escuelas Infantiles en la Comunidad de Madrid no existe un criterio uniforme y al estudiar la situación de cerca se detectan ciertas carencias. En el caso de las escuelas públicas de gestión directa debe ser la propia administración de la comunidad autónoma quien facilite el acceso a estos cursos. En la práctica esto se refiere a la oferta existente en los Centros Regionales de Innovación y Formación, cuyos cursos más específicos están orientados a toda la etapa de Educación Infantil y que, por las características del alumnado de primer ciclo, a menudo no cubren las necesidades formativas concretas de un educador con alumnos de 0 a 3 años. En el caso de las escuelas públicas de gestión indirecta y escuelas privadas las empresas concesionarias o titulares tienen la posibilidad de ofertar al personal a su cargo actividades de formación continua financiándolas con el crédito de formación asignado a la empresa a través de la Fundación Estatal para la Formación en el Empleo (FUNDAE). Dado que estas acciones son un derecho de los trabajadores, pero su organización no es obligatoria para las empresas (Ley 30/2015), la formación continua del personal docente queda en manos de la voluntad de cada empresario.

En relación con la recomendación de la UNICEF de supervisión y control de los programas educativos, la situación en nuestro país en esta etapa educativa no parece muy transparente. En el caso de las escuelas dependientes de la Comunidad la responsabilidad de supervisión recae en los Servicios de Inspección educativa, sin fijar periodicidad ni hacerse públicos los informes posteriores relativos a los aspectos pedagógicos o curriculares. Respecto a inspecciones por otros servicios no educativos acerca del cumplimiento de espacios, limpieza o medidas de prevención de riesgos sí existen documentos públicos, lo que sugiere que de nuevo el acento está puesto en lo asistencial sobre lo educativo. En el caso de las escuelas de la red municipal del Ayuntamiento de Madrid el control parece más exhaustivo aunque tampoco consta de informes públicos, ya que la supervisión del Área de Escuelas Infantiles y otros servicios programa visitas periódicas a las aulas (Art.18 de la Ordenanza reguladora, 2016) y encuentros frecuentes de los equipos directivos de cada escuela organizados por el Servicio de Escuelas Infantiles en los que se tratan temas pedagógicos y se comparten innovaciones y proyectos educativos llevados a cabo en cada centro.

En cuanto al número de alumnos por docente es sorprendente, por contraria a la tendencia internacional y nacional y a las recomendaciones oficiales, la subida de la ratio que introdujo el Decreto 18/2008 respecto al que regía desde 2000, aumentando en dos alumnos el grupo de uno a dos años, en cuatro alumnos el grupo de dos a tres años y prácticamente doblando la ratio en el caso de edades mixtas para centros menores de tres unidades (ver Tabla 3).

Tabla 3

Comparativa histórica de la ratio en Primer Ciclo de Educación Infantil

Nivel	Decreto 60/2000	Decreto 18/2008
Menores de 1 año	1/8	1/8
De 1 a 2 años	1/12	1/14
De 2 a 3 años	1/16	1/20
Grupos mixtos (0 a 3 años) en centros con menos de tres unidades	1/8	1/15

Los motivos que provocaron este cambio bien podrían encontrarse en la amenaza de la crisis de 2008, que por la época en que se redactaba el Decreto se extendía ya desde Estados Unidos al resto del mundo y que se tradujo en importantes recortes de gasto público en España. Un segundo causante directo pudo ser también el Plan Educa3 que, a nivel nacional, se propuso como objetivo a cuatro años la mejora del acceso a la educación de 0 a 3 años. Sin saber las causas que adujeron los políticos en la elaboración de la nueva norma es claro que el aumento de ratio resultó una manera rápida y sencilla de contribuir tanto al ahorro de gasto público como al incremento de niños escolarizados en el primer ciclo.

La preocupación que los profesionales de la educación infantil madrileña mostraron ante la administración fue escuchada por el defensor del menor de la Comunidad de Madrid, quien llevó a cabo un programa de visitas a las escuelas durante los cursos 2009 y 2010 con el fin de elaborar un documento informativo-descriptivo. En él se recogen observaciones tales como falta de personal y espacio, especialmente en momentos de alimentación e higiene en las aulas de 2 años, una reducción del tiempo de las actividades y quejas del personal docente y de apoyo sobre las condiciones laborales. Sin embargo, el informe anual de 2010 concluye que, gracias a la profesionalidad del personal y a un esfuerzo organizativo, “no se puede deducir que el aumento de la ratio haya provocado una merma en la calidad del servicio educativo prestado” (Defensor del

menor, 2011, p.232). En un artículo posterior Casla et al. (2014) encontraron, sin embargo, a través de un cuestionario abierto a 267 profesionales de Escuelas Infantiles y Casas de Niños de la Comunidad, que el aumento de ratio había significado grandes cambios en el funcionamiento interno de las escuelas. La mayoría (61.8%) detectó cambios en los momentos de alimentación e higiene, que describían como más caóticos, elevando el nivel de estrés y tensión en el aula. Otros cambios denunciados fueron el hacinamiento en las aulas (resaltado por un 80.9%), mayores dificultades en el periodo de adaptación al centro (64.7%), cambios del comportamiento de los niños relacionados con el nivel de nerviosismo y los conflictos entre iguales (87.3%) y dificultades de comunicación entre la familia y la escuela (59.7%). Y, lo más importante respecto al tema del desarrollo curricular, más de la mitad del personal docente encuestado (52.8%) señaló una modificación de la metodología, primando lo colectivo en detrimento de un acompañamiento a las necesidades individuales y a la comunicación niño-adulto.

Ante los cambios que estaba introduciendo la administración autonómica, el Ayuntamiento de Madrid decidió en 2016 desvincular las escuelas de la capital de la red de escuelas infantiles de la Comunidad. Para ello aprobó y publicó en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid su propia Ordenanza reguladora donde dictó en relación con la ratio el artículo 7:

Art. 7. Número de puestos escolares.

1. Los centros tendrán como máximo el siguiente número de profesionales y niños/as por unidad escolar:
 - a) Unidades para niños/as menores de un año: 2 profesionales/8 niños.
 - b) Unidades para niños/as de uno a dos años: 2 profesionales/13 niños.
 - c) Unidades para niños/as de dos a tres años: 2 profesionales/16 niños.
2. No obstante y cuando la situación lo requiera, podrán autorizarse grupos mixtos con niños/as de diferentes edades, siempre que no se superen las ratios estipuladas en el punto anterior. Las ratios de los grupos mixtos serán como máximo las siguientes:
 - a) Unidades mixtas de tres meses-dos años: 2 profesionales/10 niños. [...]
 - b) Unidades mixtas de uno-tres años: 2 profesionales/14 niños. (Ordenanza reguladora del servicio de escuelas infantiles del Ayuntamiento de Madrid, 2016, p. 93).

La aplicación de esta ordenanza se hizo en dos fases. En el curso 2017/18 entró en vigor la pareja educativa, reivindicación procedente del enfoque Reggio Emilia (Martínez-Agut & Hernando, 2015), con la automática rebaja de la ratio a la mitad. En el curso 2018/2019 se rebajó además el número de alumnos por grupo lo que disminuyó de nuevo el número de niños por adulto. Se espera que esta medida tenga repercusiones

positivas sobre la totalidad del programa (NICHHD, 2002; Bennett, 2008) incluyendo una mejora en aspectos curriculares como la metodología y la evaluación formativa.

En relación con los espacios, como ya se expuso un elemento fundamental dentro de las orientaciones metodológicas, la normativa establece que las Escuelas Infantiles en la Comunidad de Madrid deben ser locales de uso exclusivamente educativo y con acceso directo desde el exterior. Se reglamentan las características de espacios como los destinados a la higiene, al descanso, a los usos múltiples, a la preparación de alimentos, aseos y patio de juego. Asimismo, se regula que debe existir:

Un aula por cada unidad, que tendrá como mínimo 30 metros cuadrados. [...] En el caso de los centros que tengan menos de 3 unidades podrá autorizarse el funcionamiento de unidades con superficie inferior a 30 metros cuadrados siempre que dicha superficie sea al menos de 2 metros cuadrados por cada niño y que tenga, como mínimo, 18 metros cuadrados. (Decreto 18/2008, p. 16)

El Decreto 17/2008 no dedica ningún artículo al papel de las familias en la comunidad educativa, por lo que en este tema primará lo dictado en la ley nacional. De lo escrito a nivel autonómico se desprende la idea de una educación infantil al servicio de la conciliación familiar y laboral (artículo 2) mientras que lo ideal para esta etapa es una relación triangular entre niño, escuela y familia, tres factores al mismo nivel de importancia en el proceso educativo (Paniagua & Palacios, 2005).

Por todo lo expuesto, el marco curricular de la Comunidad de Madrid se presenta como una hoja de ruta abierta a nuevas aportaciones que converjan en una mejor educación y cuidado de la primera infancia en la región.

2.5. MARCO CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LA ACTUALIDAD

La reciente reforma educativa llevada a cabo el pasado mes de junio a nivel autonómico respecto a la Educación Infantil, hace necesario incluir un breve apartado para resumir cuales han sido sus principales aportaciones y novedades puesto que, estos cambios no se han podido incluir en esta Tesis doctoral por encontrarse en la elaboración de su fase final. No obstante, los contenidos abordados y el diseño de la investigación implementados ponen de manifiesto que los pasos seguidos se pueden extrapolar a la nueva ordenación de contenidos.

Concretamente, esta normativa se deriva del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, en cual se concertó a nivel autonómico por el Decreto 36/2022, de 8 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil.

En este sentido, los cambios más destacables vienen dados por la concreción de los contenidos que en la nueva normativa dejan de agruparse por ámbitos de experiencia, para agruparse en torno a áreas de conocimiento. De este modo, se han reducido de siete a tres grandes bloques de contenidos para esta etapa. Además, se han explicitado dichos contenidos concretando de una forma más específica los aprendizajes que se van a incluir en esta etapa, los cuáles entrarán en vigor en la Comunidad de Madrid en el curso escolar 2022/23. A modo de esquema, se presenta en la tabla siguiente la correspondencia de los contenidos que se abordan con una y otra normativa, atendiendo a la concreción que se hace de los mismos en el Decreto 36/2022.

Tabla 4

Correspondencia entre los contenidos de primer ciclo de Educación Infantil del Decreto 36/2022 de la Comunidad de Madrid y los ámbitos de experiencia del Decreto 17/2008.

Área	Decreto 36/2022	Decreto 17/2022
	Bloque	Ámbitos de experiencia
Área I. Crecimiento en armonía.	El control y la conciencia corporal. El cuerpo y la propia imagen.	b) El conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo y c) El juego y el movimiento
	La educación de las emociones y la relación con el entorno.	e) La convivencia con los demás f) El equilibrio y desarrollo de su afectividad y g) La adquisición de hábitos de vida saludables
	La salud y el cuidado personal. Actividades y rutinas de la vida diaria.	g) La adquisición de hábitos de vida saludables
	El niño en sociedad. Sus primeras interacciones.	c) El juego y el movimiento, e) La convivencia con los demás y f) El equilibrio y desarrollo de su afectividad
Área II. Descubrimiento y exploración del entorno.	Objetos, materiales y espacios. Exploración del entorno, Descubrimiento del entorno. Curiosidad, pensamiento científico y creatividad.	d) El descubrimiento del entorno
	Acercamiento a la naturaleza. Cuidado, valoración y respeto.	d) El descubrimiento del entorno y e) La convivencia con los demás
Área III.	El intercambio comunicativo.	d) El descubrimiento del entorno a) El desarrollo del lenguaje

Área	Decreto 36/2022	Decreto 17/2022
	Bloque	Ámbitos de experiencia
Comunicación y representación de la realidad.		como centro del aprendizaje y d) El descubrimiento del entorno
	Las lenguas y sus hablantes	a) El desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje
	Comunicación oral	a) El desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje.
	Aproximación al lenguaje escrito	a) El desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje.
	Acercamiento a la educación literaria	a) El desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje.
	El lenguaje musical	a) El desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje y c) El juego y el movimiento
	El lenguaje plástico	a) El desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje.
	El lenguaje corporal	b) El conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo, c) El juego y el movimiento y f) El equilibrio y desarrollo de su afectividad

Capítulo

3

**Música en la
primera infancia**

Existen dos factores que determinan el desarrollo de las habilidades musicales como son el biológico y el contexto sociocultural. El primer elemento se ha revelado inseparable del entorno a la hora de explicar el desarrollo de habilidades musicales como un fenómeno universal y atemporal (Levitin, 2012): el ser humano nace preparado para recibir y emitir mensajes a través de códigos rítmico-melódicos y su base genética determina el desarrollo de las estructuras cerebrales sobre las que se basarán sus futuros comportamientos musicales. Respecto al segundo componente, las experiencias vividas en el seno familiar o en la escuela, primeros ámbitos de socialización del niño, juegan un importante papel en la adquisición de las capacidades musicales que desarrollarán los niños desde edades tempranas hasta la etapa adulta.

A este respecto, el desarrollo de actividades musicales con los niños ha puesto de manifiesto sus beneficios en la maduración del cerebro (Kraus & Chandrasekaran, 2010). Por este motivo, se hace necesario describir en este capítulo cómo es la educación musical temprana a partir de la consideración de las capacidades del sujeto, y a su vez, como se puede contribuir a modificar el desarrollo musical a través de diferentes propuestas. Este capítulo finaliza haciendo un repaso en el impacto que tiene la actividad musical sobre otros aspectos del desarrollo del niño en la primera infancia.

3.1. CAPACIDADES Y DESARROLLO MUSICAL EN EL NIÑO DE DOS A TRES AÑOS

Desde el nacimiento, una gran parte de las interacciones entre el individuo y sus cuidadores se basan en la utilización espontánea de cierto tipo de sonidos. En un lado de la comunicación, el adulto cuidador emite un mensaje estético en forma de *babytalk* o *motheress* para producir un significado emocional que el bebé pueda descifrar (Miall & Dissanayake, 2003). En el otro de la correspondencia, el bebé como receptor del mensaje y emisor de respuestas sonoras que, a través de los mismos mecanismos, expresan sus distintos estados de ánimo y necesidades. Todo este proceso comunicativo sucede de forma natural desde el nacimiento y muestra que un bebé no necesita instrucción formal para responder a la música, los recitados u otros sonidos (Colwell, 2006), y que su interés por el canto frente al habla es algo genuino e innato (Nakata & Trehub, 2004).

A partir de los 6 meses de vida, las respuestas de los bebés a la música dejan de ser totalmente instintivas y empiezan a estar condicionadas por su exposición a determinados estímulos sonoros (Soley & Hannon, 2010). Por ejemplo, a esa edad todos los bebés son capaces de reconocer errores en una música de tempo irregular, mientras que hacia los 12 meses quienes no han estado expuestos de forma continuada a ese tipo de métrica han perdido esa capacidad con la que nacieron, y la mantienen sólo para el reconocimiento de errores en compases regulares a los que sí han sido expuestos en el contexto sociocultural en el que se hallaban (Hannon & Trehub, 2005). Al cumplir un año aparecen ya diferencias en los inicios de la voz cantada en función de la cantidad, calidad y contextos musicales que han vivenciado hasta ese momento (Trehub, 2016). Sus preferencias, en un principio no definidas, se conforman a partir de los seis meses según las características de la música que han escuchado con más frecuencia (Volkova et al., 2006), de manera que también su atención comienza a inclinarse hacia determinados estilos musicales, ciertas armonías o métricas. Según esto, la exposición reiterada a estímulos musicales similares parece producir en el niño cambios en la red neuronal (Tichko & Large, 2019), lo que se denomina un reorganización perceptiva o estrechamiento perceptivo, *perceptual narrowing* en inglés (Lewkowicz, 2014), un proceso natural por el que el cerebro se especializa en percibir los estímulos dominantes y desecha aquellos que no utiliza en el día a día.

Así bien, a pesar de que las capacidades musicales de un niño a los 22 meses ya se han modificado por sus experiencias previas, se puede enumerar como va adquiriendo de forma progresiva los elementos básicos de la música (Lamont, 2016).

En cuanto al tono, melodía, tonalidad y armonía, los niños muestran una gran sensibilidad desde los primeros meses de vida. A los 2 años ya son capaces de memorizar melodías tras escucharlas un par de veces, al mismo tiempo que reconocen la afinación y la tonalidad de una pieza (Plantinga & Trainor, 2009; Saffran, 2003). También a esta edad son capaces de identificar conscientemente contornos melódicos y, a partir de los 3 años, pueden cantar respetando ese contorno (Gudmundsdottir & Trehub, 2018; Gudmundsdottir, 2020), de forma que la canción sea reconocible para los adultos que la escuchan, a pesar de que los niños todavía no sepan mantener con precisión los intervalos entre las notas. Asimismo, pueden reproducir series melódicas de dos o tres sonidos con gran exactitud y emitir nuevas respuestas adecuadas al

contexto melódico dentro de la tonalidad en la que está la canción (Reynolds, 2006). A medida que los niños crecen, reproducen melodías más complejas y ajustadas en afinación (Gordon, 2003). Además, entre los 21 y 36 meses los niños no sólo son capaces de reconocer y reproducir elementos melódicos, sino que también se ha observado cómo los utilizan para su propia expresión. Así, de forma espontánea usan las vocalizaciones melódicas para jugar, tranquilizarse, entretenerse, comunicar y para dotar de significado las experiencias vividas, lo que se asimila a una manera de pensar en voz alta. La reelaboración de material melódico conocido para crear otro nuevo se ha documentado, por ejemplo, en los momentos previos al sueño (Addessi, 2009; Sole, 2014), un fenómeno denominado *crib singing* o canto en la cuna. A partir del análisis de estas expresiones vocales espontáneas se ha confirmado la gran capacidad creadora de los niños desde edades muy tempranas y la importancia del componente melódico en estas improvisaciones.

En relación con la armonía, durante el primer año de vida, se observa la preferencia de los bebés por la armonía tonal y por la consonancia frente a la disonancia. Este hecho ha sido objeto de estudio en numerosas ocasiones, si bien aún no está claro si existe una base biológica para ello (Plantinga & Trehub, 2014; Virtala & Tervaniemi, 2017). A través del análisis de señales encefalográficas, Corrigan & Trainor (2019) también han podido registrar cómo a los 3 años, mucho antes de poder entenderlas desde un punto de vista académico, los niños exhiben un conocimiento bastante sólido de las reglas del sistema armónico tonal.

En cuanto al ritmo, los niños de 2 a 3 años son capaces de identificar el pulso y el compás de forma intuitiva. Las primeras respuestas que dan a esta edad frente a un estímulo musical son motrices (Valerio, 2008), de manera que es el cuerpo quien traduce el proceso interno de escucha e interiorización del pulso y del compás. Ahondando en esta idea, de forma natural, el cerebro sincroniza el estímulo sensorial sonoro con la actividad corporal y se producen respuestas en forma de movimientos rítmicos, aunque en esta edad todavía no hay siempre un buen ajuste frente los cambios de tempo (Eerola et al., 2006). Debe tenerse en cuenta que la práctica resulta crucial para la adquisición de estas habilidades, ya que los movimientos son más controlados y coordinados cuanto más experiencia musical se tiene (Gruhn et al., 2012). Por esta razón, la percusión corporal y los instrumentos de percusión suelen ser utilizados como

los primeros traductores del pensamiento rítmico musical del niño hacia el campo expresivo, y el movimiento con desplazamiento siguiendo un pulso dado vendrá después. Además, hay que tener en cuenta otros factores condicionantes de las respuestas como el contexto en el que se dan, de manera que los niños de dos años y medio encuentran más sencillo sincronizar sus interpretaciones en el tambor con la música o ritmos propuestos por otro niño o adulto que con la música grabada (Kirschner & Tomasello, 2009). También se ha visto cómo, ante la posibilidad de improvisar en un xilófono, los niños de 3 años experimentan la necesidad de darle un componente comunicativo a su creación, manteniendo intervenciones más largas y complejas cuando hay un adulto con el que dialogar musicalmente (Young, 2003). Estas observaciones sugieren que el componente de comunicación e interacción social es un facilitador del aprendizaje musical y justifican la importancia del grupo en las propuestas de educación musical temprana. El ritmo dentro de la expresión vocal también experimenta un cambio notable durante el tercer año de vida, no sólo en las interpretaciones de tipo imitativo sino también en las vocalizaciones y cantos espontáneos, hasta ahora de métrica más libre, que empiezan a mantener una pulsación constante y una acentuación reconocible (Gembris, 2006; Reifinger, 2006). Según lo expuesto, a los 3 años la regularidad rítmica surge ya del pensamiento interno musical del niño, frente a edades anteriores en las que esta regularidad se producía como respuesta a los estímulos musicales recibidos.

En cuanto al timbre, los niños de 2 a 3 años poseen buenas habilidades auditivas. Tanto es así, que a los 3 años perciben mejor las diferencias de timbre que las variaciones en el contorno melódico (Creel, 2016), a pesar de que las primeras tienen menos impacto sobre el resultado final que las segundas. Sin embargo, esta capacidad no siempre se traduce verbalmente y, cuando lo hacen, tampoco suelen identificar por su nombre los distintos instrumentos. Respecto a la voz humana, si bien en bebés se observa una marcada preferencia por la voz femenina, no hay evidencias de que esta tendencia se mantenga a la edad de dos años (Sulpizio et al., 2018). Igualmente, sienten una gran predilección por la exploración tímbrica de los distintos instrumentos (Pascual, 2006), una actividad que se enriquece a través de la actividad de investigación motriz que deben realizar para obtener de ellos los distintos sonidos.

Las aptitudes de los niños de 2 y 3 años en relación con la estructura o forma musical son menores, puesto que su correcto reconocimiento requiere de la percepción combinada de los distintos elementos que la componen. Por un lado, la percepción de los periodos musicales y de los cambios en la tensión y distensión de las frases parece ser una capacidad innata que tienen los bebés desde el mismo momento de su nacimiento (Hefer et al., 2009). Por otro lado, es necesario saber identificar fragmentos musicales iguales o diferentes, lo que implica a su vez un cierto grado de memoria musical. Respecto a esta habilidad, durante su primer año de vida los bebés han mostrado ser capaces de recordar la música previamente escuchada con la condición de que las modificaciones afectasen a un solo parámetro, como podía ser el tono, el tempo o el timbre original (Ilari & Polka, 2006; Plantinga & Trainor, 2009; Trainor et al., 2004). A pesar de estas evidencias, los niños de 2 a 3 años no han demostrado hasta el momento grandes mejoras en su memoria musical, y continúan comparando los fragmentos a partir de uno sólo de los parámetros musicales (Lamont, 2016). En este sentido, la experiencia sí parece tener un papel decisivo en la configuración de esta incipiente memoria, ya que en estas edades pueden reconocer ciertas piezas muy populares al manifestar preferencia hacia ellas (Lamont, 2003).

En cuanto al aspecto expresivo de la música, parece que los niños durante el segundo año de vida empiezan a relacionar coherentemente música y emoción a través de expresiones faciales (Siu & Cheung, 2017), aunque no está claro que llegados los 3 años sean capaces de asociar con seguridad ciertas características musicales a determinadas emociones (Dalla Bella, et al., 2001; Mote, 2011; Stachó, 2006). Sin embargo, y a pesar de la dificultad para medir estos aprendizajes, algunos investigadores como Vist (2011), sugieren que se puede adquirir conocimiento emocional a partir de las experiencias musicales en la infancia temprana. De la misma manera, otros especialistas señalan que la música a esta edad es un medio eficaz para la autorregulación y para la reelaboración y gestión emocional de las situaciones vividas anteriormente (Sole, 2017). A su vez, se ha observado que la música funciona en la primera infancia como una herramienta de apertura emocional hacia el exterior y en las relaciones con los demás (Custodero, 2009). Debido en parte a la limitación lingüística de la edad, el uso de elementos musicales en las relaciones socioafectivas es una constante en niños menores de 3 años. En un estudio reciente realizado en Noruega,

Nome (2019) recoge cómo, sustituyendo a las palabras o acompañándolas, los niños de esta edad utilizan en el día a día sonidos, ritmos, movimientos corporales y elementos melódicos para expresar sus emociones e interactuar con sus compañeros de escuela. Además, es importante destacar que el tono, intensidad o tempo de estas expresiones vocales y corporales responde de manera consistente y coherente a los estados de ánimo que están experimentando, permitiendo decodificarlos por parte de quien las recibe. De este hecho cabe inferir que, si bien no asocian claramente en la escucha características musicales a emociones concretas, sí son capaces de utilizar dichas características para expresarse de forma intuitiva en ambientes y contextos de la vida diaria.

3.2. ENTORNO SOCIOCULTURAL COMO GENERADOR DE LA EXPERIENCIA MUSICAL EN NIÑOS DE DOS A TRES AÑOS

Debido al importante papel que juega el entorno sociocultural en el desarrollo de las capacidades musicales (Brandt et al., 2012) se hace necesario profundizar en la procedencia de los estímulos y las experiencias musicales que tiene el niño de 2 a 3 años en su rutina diaria.

3.2.1. La música en casa

En las sociedades modernas occidentales, la música ha dejado parcialmente su función de cohesión grupal y transmisión de la cultura original, para pasar a consumirse con más frecuencia de forma individual como apoyo en la regulación emocional, como fuente de placer estético y como acompañamiento de otras actividades (Juslin & Sloboda, 2010). En muchas ocasiones, la música queda dentro del hogar por lo que los investigadores deben entrar en él para conocer y describir esta realidad, puesto que el hecho musical sigue siendo un elemento básico de la crianza de los niños (Costa-Giomi & Benetti, 2017).

Si bien en el primer año de vida el canto en directo y las interacciones con el bebé prevalecen en el juego y las rutinas (Addessi, 2009; Ilari, 2005), las madres primerizas a menudo sienten que carecen de los recursos necesarios para ello (Baker & Mackinlay, 2006), y en las sociedades occidentales actuales cada vez se observa una mayor presencia de la música grabada y lo audiovisual, especialmente al llegar al segundo año (Young, Street & Davies, 2007; Young, 2008). Con todo, durante el tercer

año de vida desciende la frecuencia de las interacciones musicales iniciadas por los padres. Según el estudio sobre la vida musical en las familias estadounidenses de Custodero et al. (2003), un 60% de los progenitores con niños menores de 3 años declararon cantar o tocar música a diario. Estas situaciones pasaban de representar de un 70% en menores de 23 meses a un 55% superada esta edad. Asimismo, resultaron significativas las diferencias en variables como el género de los progenitores (las interacciones musicales procedían en un 70% de las madres, frente a un 55% de los padres), el orden de nacimiento (los primogénitos se beneficiaban más de estas actividades que los siguientes hijos), y la jornada de trabajo de los padres (con interacciones menos frecuentes cuando los progenitores tenían trabajos a tiempo completo). Además, cuando los niños alcanzan los tres años, los momentos destinados al canto son menos espontáneos y se agrupan en torno a ciertas funciones: (a) la organización de las rutinas diarias, (b) la transmisión cultural y, en menor medida, (c) el acompañamiento del juego compartido (Custodero, 2006). En un estudio más reciente de Yan et al. (2021) se corrobora la tendencia descendente en los primeros tres años, a medida que los niños crecen, de ofrecerles música cantada o grabada a diario en casa, descartando que existan diferencias en función de otros factores socio-económicos, étnicos o culturales familiares. En relación con esta realidad, herramientas como el *Children's Music Behaviour Inventory (CMBI)*, elaborado por Valerio, et al., (2012) pueden ayudar a los padres a tomar consciencia de los comportamientos musicales de sus hijos y, en consecuencia, a apoyarlos y reforzarlos desde casa (Beck, 2018). Así, la utilización de dicho cuestionario por parte de Brodsky et al. (2019), aportó datos sobre la implicación de los infantes en actividades musicales dentro de la familia, subrayando el hecho de que “en el entorno del hogar los niños vocalizan, reproducen rimas de declamación, cantan canciones, se mueven y bailan, aplauden ritmos, escuchan música pregrabada, [...] e inventan creativamente palabras y melodías” (p. 12) y que muchos de estos comportamientos eran iniciados y alentados por los padres. En el lado negativo, la mayoría de los progenitores señalaron que no llevaban a los niños a conciertos, ni a clases de música, y que ellos mismos no tocaban o practicaban ningún instrumento.

A este respecto, los resultados obtenidos por De Vries (2009), coincidían en parte con los anteriores. Así, las familias con niños pequeños reconocían no proporcionarles muchas experiencias musicales directas alegando falta de tiempo y de

conocimientos: cabe resaltar que, en dicho estudio, sólo un 9% de los progenitores cantaban a diario, y preferían delegar estas tareas en los productos digitales y audiovisuales. A pesar de ello, otros progenitores afirmaban que llevaban a cabo prácticas relacionadas con el canto y la interpretación musical, actividades que según Barret (2009) contribuyen al desarrollo del lenguaje, a la unión familiar y la regulación emocional de todos sus miembros. En la misma línea, un estudio longitudinal que comparaba las actividades realizadas en familia con niños entre los 2 y 3 años con algunos parámetros de desarrollo cognitivo, encontró “una pequeña asociación entre la frecuencia de actividades musicales compartidas en casa y los resultados obtenidos dos años después en [un] test de vocabulario, aritmética, regulación atencional y emocional y habilidades prosociales” (Williams et al., 2015, p. 113).

También, hay que señalar en este apartado que son pocos los estudios de intervención que han tratado de coordinar la educación musical en la familia con la de los centros educativos más formales. En este sentido, Young et al. (2007), lideraron una propuesta con el objetivo de crear un programa en educación musical temprana basado en la función comunicativa de la música, cuyas sesiones tuvieron lugar fuera del horario escolar y con los niños acompañados de una figura de apego. Tras entrevistar a progenitores y educadores especialistas, encontraron que uno de los mayores retos fue trazar una propuesta (a) que combinase las diferentes expectativas, experiencias y gustos de ambos grupos (b) que estuviese verdaderamente centrada en las necesidades del niño, y (c) que pudiese llegar a traspasar las paredes del aula para incorporarse al día a día de las familias. Este último objetivo fue, en palabras de las investigadoras, el más difícil de alcanzar.

Como se expuso en el capítulo anterior, cada vez son más los niños que se benefician de una educación infantil temprana en entornos escolares, por lo que estos pasan a ser el segundo agente educativo en importancia después de la familia. A este respecto, el estudio de De Vries (2009) constató la creencia de los padres de que la escuela y otros entornos educativos proporcionan una experiencia musical completa a los niños. A continuación, se analizará la situación de la música en la escuela infantil para describir los estímulos musicales que se le proporcionan a los niños en este ámbito y contrastar así la veracidad de esta idea.

3.2.2. La música en la escuela infantil

La presencia del elemento musical es una constante en el día a día de las escuelas infantiles (Rajan, 2017). Según el estudio observacional de Gillespie y Glider (2010) realizado en aulas estadounidenses con niños de 2 a 3 años, los educadores utilizaban música una media de 6,5 veces por hora, lo que pone de manifiesto su uso instintivo en la relación y comunicación entre maestros y niños, tal como sucede en el contexto familiar. Sin embargo, la presencia de actividades musicales, entendidas como intervenciones educativas más conscientes o preparadas, parece ser menos habitual (Gonçalves, 2018). En cuanto a las propuestas informales y no estructuradas en que se hace uso de la música, Suthers (2004) propone agruparlas en tres tipos de experiencias: como parte de las rutinas y cuidados, durante el juego libre y como medio de socialización grupal. Al ser consultados, los maestros de Educación Infantil destacan su uso para construir y apoyar la adquisición de otros contenidos académicos, así como para involucrar y guiar a los niños durante las transiciones entre una actividad y otra (Rajan, 2017). Además, atribuyen la falta de propuestas musicales específicas a una carencia de recursos, habilidades y conocimientos previos (Nardo et al., 2006), situación que se repite de forma generalizada en un contexto internacional (Bautista et al., 2022).

Pestana (2017) obtuvo en otro estudio resultados similares, al observar en una escuela infantil un uso frecuente y espontáneo de la música, especialmente expresada como canto y exploración de instrumentos, si bien los educadores sólo habían cursado 14 horas de educación musical en su formación inicial y por ello afirmaron no tener los conocimientos necesarios para hacer intervenciones educativo-musicales más específicas. En este sentido, la dotación de mayores recursos junto con una mayor formación específica previa de los educadores redundaría en mejorar el proceso educativo desde una perspectiva amplia, ya que las habilidades musicales en los docentes son también una herramienta que les facilita adaptarse a los centros y establecer más y mejores relaciones con los niños (Nyland & Acker, 2016) y en los grupos en los que se da más importancia a la música existe un mejor ambiente general, y los alumnos se muestran más positivos y sociables (Ruokonen et al., 2021).

Por su parte, Vist y Os (2019), hacen uso de los procesos evaluativos para enfatizar la necesidad de que en las escuelas infantiles haya una educación musical de calidad. Esta valoración se llevó a cabo mediante la implementación de la “Escala de

evaluación de centros infantiles 0-3 años”, escala ITERS-R, en la que las actividades musicales obtuvieron una puntuación baja, si bien el resultado no fijaba su atención en los procesos y fue en gran parte debido a la carencia de instrumentos y materiales adecuados.

En nuestro país, el tiempo dedicado a las actividades musicales en el aula de Infantil se sitúa en un 25% de las horas lectivas, coherentemente con las observaciones de otros países de nuestro entorno. Según Lorenzo y Herrera (2007), en las prácticas de aula, el maestro “centra sus contenidos en la vertiente más dinámica de la música, la que relaciona sonido y movimiento con la participación corporal de los niños en bailes y como instrumento musical, mediante el uso percusivo de su propio cuerpo” (p. 65). No obstante, los datos recogidos en el mismo estudio revelan que es poco frecuente que las educadoras y maestras tengan ayuda de especialistas en música, o que las propuestas docentes estén sustentadas en alguna metodología específica de educación musical. Otra observación sobre las prácticas en aulas de tres años de la Comunidad de Madrid muestra que no existe ninguna metodología para la enseñanza de las canciones, ni ningún criterio vocal-musical para la elección del repertorio (Hernández, 2010). En este sentido, una limitación para el desarrollo de actividades musicales puede ser la falta de asignaturas suficientes destinadas al aprendizaje musical dentro de la formación inicial de los docentes del primer ciclo de Educación Infantil (Giráldez, 2009; López, 2009; Lorenzo & Herrera, 2007) así como la percepción que tienen los maestros de sus propias habilidades musicales, condicionadas por su interés y sus experiencias previas (García et al., 2021).

3.3. EDUCACIÓN MUSICAL TEMPRANA

La intervención musical temprana desde un enfoque educativo especializado se justifica debido al papel determinante que juega el bagaje musical-sonoro del niño en sus primeros años respecto a sus capacidades y desarrollo musical, y a las carencias descritas respecto a la experiencia en esta área que reciben en casa y en la escuela (De Vries, 2009; Hernández, 2010; Lorenzo y Herrera, 2007; Nardo et al., 2006). Tal y como apuntan Forrester y Borthwick-Hunter (2015), los tres primeros años de vida son cruciales en el desarrollo de la musicalidad futura; sin embargo, aunque existe un amplio acuerdo sobre la importancia de los programas de educación musical temprana

entre los profesionales del campo, existe disparidad de criterios en cuanto al enfoque metodológico, a los contenidos y, especialmente, en cuanto al tipo de actividades que deben incluir dichos programas, con una tendencia común a reconocer las individualidades de cada alumno y alejarse de modelos universales (Young, 2016).

Para implementar una programación de educación musical en las edades tempranas hay que entender que la Educación Infantil se caracteriza, más que ninguna otra etapa, por abordar los contenidos de forma globalizada. Cuanto más pequeño es el alumno, más entrelazados están sus aprendizajes y más se potencia desde la escuela el principio de educación integral (Paniagua y Palacios, 2014).

Respecto a la programación de los contenidos musicales en el aula de infantil se pueden encontrar diferentes propuestas de organización. La legislación de primer ciclo de esta etapa no recoge cómo deben estar encuadrados estos contenidos, pero si atendemos a los bloques establecidos por la LOMCE (2013) para la etapa de Educación Primaria, la estructura se concreta en los bloques de (1) escucha, (2) la interpretación musical y la música, y (3) el movimiento y la danza. La clasificación de Muñoz (2014) para Primaria y, por extensión, para Infantil, sigue en parte esta propuesta, separando en dos la interpretación y creación, y agrupando los contenidos en torno a: escucha, interpretación, creación y danza y movimiento. Por su parte, Díaz (2004) propone una clasificación de contenidos musicales específica para Infantil estructurada en torno a cuatro grandes bloques: educación del oído, de la voz, instrumental y del ritmo, que se influyen mutuamente en un aprendizaje cíclico. Entonces, al no existir un consenso en la estructuración de los contenidos musicales destinada al primer ciclo de Infantil, en lo que se refiere a la presente investigación se tomarán los tres grandes bloques descritos en la LOMCE (2013), con el fin de buscar una continuidad en la programación hacia etapas futuras, y por entender que todas actividades propuestas desde distintos enfoques metodológicos se pueden estructurar en torno a dichos bloques.

Las actividades musicales propuestas en esta etapa, debido a su carácter globalizador, no siempre se pueden encuadrar con claridad dentro de uno sólo de estos bloques de contenido, más aún en la actualidad, “donde predomina un conocimiento holístico del aprendizaje [...que] comprende todo el concepto de un hecho musical” (Cuevas-Romero, 2015, p. 42). Teniendo esto en cuenta y, con el fin de fijar unos objetivos revisables y unos criterios de evaluación que den continuidad a la

programación, es necesario enfocar las actividades respecto a los contenidos que se aborden de forma prioritaria, siempre considerando lo que puedan aportar al resto de áreas.

3.3.1. La escucha

La escucha es el inicio y punto de partida de toda educación musical y en torno a ella, el infante trabajará los procesos responsables de una mejor audición musical: la percepción auditiva, la atención al estímulo sonoro, la imaginación auditiva, el interés, la memoria auditiva y la actitud emocional (Lizaso & Cremades, 2017). Los contenidos del bloque de escucha en primer ciclo de Educación Infantil deben concretarse teniendo en cuenta estos procesos, en enunciados tales como la identificación del pulso y/o el acento, la discriminación de cambios en alguno de los parámetros del sonido o el reconocimiento de fragmentos musicales conocidos.

Las actividades relacionadas con la escucha son la base para todas las demás propuestas que se hagan en el aula (Valencia, 2015), ya que a partir de los estímulos recibidos el niño construye un bagaje sonoro que lo acompaña en cada aprendizaje y condiciona sus respuestas e interacciones en los procesos de expresión y creación musical, así como en las danzas y el movimiento. Las consideraciones generales para el diseño de actividades de este bloque de contenidos son el tipo de materiales sonoros a ofrecer y la manera de conseguir una escucha activa por parte de los alumnos.

Respecto a los materiales sonoros, en el enfoque metodológico de Gordon (2003) se enfatiza la importancia de la riqueza modal y rítmica que deben presentar, desterrando la idea errónea pero bastante extendida hasta los años 80 de que lo adecuado era ofrecer música sencilla para que el niño pudiera repetirla (Anselmi, 2010). Por ello, debe prestarse una especial atención a las características musicales de las canciones, recitados y audiciones seleccionadas para las propuestas de actividad. En palabras de Burton (2011):

Los niños empiezan a definir sus preferencias musicales desde muy pronto, no debido al estilo de la música sino en función de la experiencia que hayan tenido, por lo que cuidadores y educadores deberían ofrecerle una escucha lo más amplia y variada posible. (p. 16)

Respecto a la escucha activa, se debe procurar que el niño interactúe con el ambiente sonoro o con los otros miembros del grupo durante las actividades. Porque si bien es importante recibir estímulos musicales variados y de calidad, una actitud activa por parte de los alumnos también es fundamental para obtener resultados positivos tanto en lo musical como en lo extra musical a medio y largo plazo (Gerry et al., 2012; Trainor et al., 2012; Wilkes et al., 2018). A menudo, la escucha activa se desarrolla a través de actividades que incluyen propuestas de movimiento. En el caso de bebés, la traducción motriz es recibida a través de balanceos o botes sobre el cuerpo de educadores o progenitores, un juego tradicional intuitivo que se ha visto justificado desde la investigación, ya que refuerza su comprensión métrica (Phillips-Silver & Trainor, 2005). Asimismo, los niños de 2 a 3 años siguen necesitando de estos juegos compartidos, que además constituyen un momento de complicidad y confianza con la figura de apego.

Las habilidades auditivas de un sujeto se ven reforzadas por la experiencia musical y, en un proceso bidireccional, la escucha musical es más completa cuanto mejores son las habilidades auditivas (Engel et al., 2018). En el caso de los bebés y niños pequeños, que aún las están desarrollando, es interesante utilizar todos los posibles canales para optimizar la comprensión de los estímulos auditivos. Por esta razón en muchas actividades, la música llega desde las ondas auditivas, desde la vibración y/o el movimiento y desde el estímulo visual de forma coordinada (Anselmi, 2010). Propuestas propias de la metodología Gordon en las que un pañuelo se balancea a izquierda y derecha junto con el cambio de compás (Pérez & Pujol, 2015) son ejemplos de este tipo de escucha activa con refuerzo visual.

Algunos autores (Martínez & Acosta, 2016; Samuelsson et al., 2009) consideran que partir de los 2 años la escucha debe hacerse más consciente. En este enfoque el papel del profesor es dirigir la atención de los alumnos sobre ciertos aspectos concretos de la música y la danza, preparando con anticipación la actividad y utilizando las reflexiones del grupo acerca de la experiencia vivida. Aunque no todos los niños están preparados para tomar parte en este proceso a la misma edad, la verbalización de ciertas ideas y emociones tienen una importante función en la educación de las artes (Arnold, 2005), y conocer sus intereses a través de sus comentarios a las actividades propuestas puede ayudar a trazar el camino a seguir en una programación flexible que responda

verdaderamente a sus necesidades (Niland, 2009). Tal como se explicó en la introducción del epígrafe, actuando sobre el proceso que supone aumentar el interés y la motivación por lo escuchado se espera también una mejora de la escucha global.

Desde otro punto de vista, la escucha musical tiene asimismo funciones prácticas en el desarrollo de las sesiones: las transiciones entre una y otra actividad dentro de la sesión de educación musical temprana han demostrado ser más ágiles y sencillas cuando los niños escuchan una melodía o un recitado rítmico en lugar de un mensaje hablado (Register & Humpal, 2007), al captar mejor la atención de los alumnos, mejorar su interés en recibir el mensaje y aumentar su motivación para llevarlo a cabo.

3.3.2. La interpretación musical

La interpretación musical en las edades tempranas engloba las expresiones vocales, corporales e instrumentales, incluyendo entre estos últimos el propio cuerpo del infante. La expresión musical surge habitualmente como respuesta a las experiencias auditivas previas o simultáneas, y está condicionada no sólo por ellas sino también por la edad y el momento madurativo en que se encuentre el niño (Provasi & Bobin-Bègue, 2003; Yu & Myowa, 2021) y las habilidades motrices y vocales que haya desarrollado. Los contenidos del bloque de la interpretación musical se pueden concretar en enunciados tales como la emisión vocal de la tónica del modo en que esté la canción, el ajuste del acompañamiento con *shakers* al pulso musical o la exploración del propio cuerpo como instrumento de percusión.

En esta etapa la interpretación y la creación musical están íntimamente ligadas, y en las clases se alterna lo espontáneo con lo planificado (Ruokonen et al., 2021). También la improvisación forma parte del día a día, porque a menudo, haya o no intencionalidad, los niños de 2 a 3 años no reproducen las melodías o ritmos con exactitud, sino que en su interpretación hay multitud de reelaboraciones y aportaciones propias.

En esta línea, Young (2002, 2006) observó cómo los niños de dos años parecen tener una especial predilección por el canto y la vocalización espontáneas durante el juego libre, un comportamiento que disminuye en frecuencia al pasar de los 3 años al verse sustituido por una mayor fluidez del lenguaje y por interacciones verbales en un juego cada vez más social y compartido. Posteriormente también se ha analizado cómo

estas vocalizaciones juegan un papel en el desarrollo de su identidad socio-cultural, mientras que, en el mismo contexto, las canciones inventadas son utilizadas como estructuras narrativas donde los niños de esta edad ensayan sus distintas formas de ser y de relacionarse con el mundo (Barrett, 2009, 2011). Esta predilección espontánea por la improvisación vocal y la exploración de las posibilidades de la propia voz supone una gran riqueza en la clase de música, donde el educador puede usar las improvisaciones como material de partida para crear propuestas musicales integradas en la sesión (Gordon, 2003). En esta línea, es importante tener en cuenta que la creación musical en edades tempranas es siempre de carácter improvisatorio, y surge en momentos de confianza y relajación en los que el infante llega a componer pequeñas piezas fluidas, no finalizadas (Gluschankof, 2017). Por ello los fragmentos y composiciones en esta etapa no deben ser evaluadas por el resultado obtenido sino por las estrategias de búsqueda utilizadas en el proceso. Con el fin de reforzar estos comportamientos naturales de improvisación vocal, durante la actividad musical guiada será útil dejar espacios y silencios intencionales que estimulen la respuesta e intervención de los niños (Anselmi, 2010; Reardon, 2015), al tiempo que será beneficioso mantener la escucha atenta a estas vocalizaciones y reconocerlas como valiosas imitándolas, respondiendo a ellas e incorporándolas a las nuevas propuestas por parte del educador (Valerio et al., 2006).

La introducción de silencios intencionales también ha sido señalada por McNair (2010), junto al uso de objetos o al factor lúdico, como una de las estrategias a tener en cuenta en el diseño de actividades si se quiere aumentar la atención musical compartida entre el educador y el niño o entre varios miembros del grupo. La atención compartida es a su vez uno de los elementos necesarios para configurar un aprendizaje musical basado en un uso comunicativo de la música, ya que fomenta la interacción y el papel del niño como emisor además de receptor. Este enfoque justifica también la utilización de objetos aparentemente alejados de la educación musical, tales como pelotas, pañuelos o marionetas, en la práctica diaria del aula.

Existen, por lo tanto, factores extra musicales a tener en cuenta en el diseño de las actividades en la medida en que facilitan la expresión y creación musical durante la clase. En esta línea, Anselmi (2010) señala la importancia del juego en la actividad musical como motor de la expresión individual y sugiere que el uso de un contexto

simbólico o fantástico da la oportunidad al niño de mostrarse más allá de la simple imitación de la propuesta, tan tentadora en estas edades tempranas.

Las actividades de expresión no deben olvidar las posibilidades del cuerpo como instrumento, cuya inclusión explícita en la pedagogía se atribuye a Orff (Cuevas-Romero, 2015), con características tímbricas propias e interesantes contrastes en función del gesto y de la parte del cuerpo utilizada. Así, la coordinación progresiva de los movimientos y el ajuste rítmico en la percusión corporal deben anteceder al uso de instrumentos propiamente dichos. Por lo que tiene de natural la respuesta motriz al ritmo musical en estas edades (Mueller, 2003) y por lo que aportan al desarrollo psicomotor del niño, las propuestas de percusión corporal forman parte de toda programación de educación musical temprana (Ruokonen et al., 2021).

Por último, las actividades que trabajen los contenidos de este segundo bloque tienen un gran aliado en los instrumentos musicales, que se revelan como un elemento facilitador de la interpretación y creación musical por lo atractivos que son en estas edades (Pascual, 2006). El proceso de creación musical a partir de la exploración de las fuentes sonoras, desde la sorpresa inicial hasta la repetición y variación que conducen al origen de una idea musical, ha sido extensamente documentado por Delalande y Cornara (2010) y justifica así la introducción de actividades de exploración con instrumentos. La fuente sonora se revela como crucial en las observaciones, por lo que el trabajo instrumental con niños de dos a tres años requiere una selección cuidada y adecuada de los instrumentos musicales ofrecidos. Los instrumentos rítmicos son, por su sencillez técnica, un medio privilegiado a través del cual canalizar la exploración sonora desordenada hacia la expresión musical (Connors, 2006). Además de la facilidad técnica, los instrumentos que se les ofrezcan deben cumplir con las premisas de seguridad y de calidad sonora sin olvidar que, en muchos casos, el tamaño debe verse reducido. Algunos enfoques metodológicos como Orff, también en su adaptación a edades tempranas, entienden los instrumentos de percusión como un elemento prioritario que incluir en las actividades cuando el objetivo es fomentar la creatividad y la improvisación (Cary, 2012).

3.3.3. La música, el movimiento y la danza

Las respuestas motrices al estímulo musical son innatas desde el nacimiento, aumentan de forma exponencial desde los 18 meses y, al llegar a los dos años se han convertido en respuestas conscientes, de una gran variedad y, en algunos casos, ya sincronizadas con la música (Eerola et al., 2006). Para alumnos entre los 2 y los 3 años los contenidos que se abordan dentro de este bloque se concretarían en enunciados tales como la adecuación del movimiento corporal al tempo de la música escuchada, el reconocimiento de la frase musical expresado a través de un cambio en la dirección del movimiento, o la inhibición del movimiento como respuesta a la percepción de los silencios en la música.

Las propuestas de actividad musical que implican el movimiento corporal y la danza son una herramienta poderosa para el aprendizaje hasta el punto de que son las más citadas por los currículos y proyectos editoriales de Educación Infantil no especializados (Barrett et al., 2022; Sánchez-Marroquí & Vicente-Nicolás, 2022). De la misma manera, todas las metodologías musicales las contemplan en mayor o menor medida e incluso una tan relevante como la de Dalcroze ha convertido el vínculo entre música, movimiento y emoción en el eje de su propuesta (Flohr & Trevarthen, 2008). Desde la perspectiva de la psicología evolutiva se explica cómo los avances en lo corporal y en las funciones ejecutivas se desarrollan en paralelo durante la edad infantil (Hannaford, 2009; McClelland & Cameron, 2018), un motivo más por el cual la educación musical temprana no podía dejar de reservar un sitio privilegiado a este tipo de actividades.

Por la secuencia en la que se desarrolla la motricidad del bebé y el niño pequeño, el control del movimiento y su adecuación al pulso, el acento y el ritmo musical se adquiere primero en los brazos, en las manos y en los movimientos sin desplazamiento. Este hecho sugiere que las actividades que requieran un ajuste rítmico de los movimientos deben proponerse en primer lugar como, por ejemplo, golpear con las manos sobre las piernas o sobre el suelo, percutir sobre un tambor de reunión o balancear el cuerpo alternando el apoyo entre ambos pies en la acentuación de un compás ternario. Estas y otras propuestas de actividad similares aparecen de forma habitual en metodologías y guías de educación musical temprana (Bolton et al., 1998; Kleiner, 2000; Pérez & Pujol, 2015).

El control de la expresión corporal durante el desplazamiento como acercamiento a la danza llegará después, pero puede empezar a trabajarse a partir del momento en el que el niño adquiere movimiento de autónomo; así, por una parte, se usará el cuerpo como vehículo para el aprendizaje musical y, por otra parte, no se puede perder de vista que será el medio a través del cual el niño reaccione libremente a la experiencia vivida en el proceso de construcción de sí mismo (Tortora, 2010). Utilizando el análisis del movimiento de Laban (2006), se pueden diseñar actividades que relacionen las variaciones en la estructura o los parámetros musicales con cambios en el movimiento del cuerpo: tiempo, peso y espacio tomadas como variables principales que dan lugar a diadas como nivel alto-nivel profundo, pesado-ligero, espacio individual-espacio compartido, delante-detrás, rápido-lento, etc. Estas diadas de conceptos opuestos ayudarán a crear actividades que lleguen al reconocimiento del objeto de aprendizaje a través del necesario contraste (Marton et al., 2004). La consciencia del tempo, por ejemplo, no podrá ser plenamente adquirida si no existe una variación en él, y de igual manera sucede con el resto de los parámetros musicales como la intensidad o la altura, sin olvidar que a esta edad habrá que centrar la atención del niño en un solo aspecto (Sarget, 2003)

Entre los dos y los tres años los niños irán ajustando progresivamente su movimiento y su expresión corporal al estímulo musical, en un proceso que dependerá de la experiencia musical adquirida, del ritmo al que esté avanzando su desarrollo psicomotor y del factor emocional, gracias al cual los niños conseguirán una mayor coordinación entre su cuerpo y la música (Zentner & Eerola, 2010). Las actividades deberán ser por ello suficientemente abiertas como para permitir la participación de todos los niños, sean cuales sean sus habilidades motrices en ese momento: el movimiento no estructurado primará sobre danzas más dirigidas y la observación diaria de sus logros guiará la programación de aula. A medida que los niños maduran, encontrarán placer en el reto de incorporar nuevas partes del cuerpo en su repertorio de baile (Kragness et al., 2022). Así, hitos clave del desarrollo de 2 a 3 años como saltar con los pies juntos o sostenerse a la pata coja se introducirán a medida que la mayor parte del grupo los haya alcanzado y, en algunos currículos de educación musical temprana como el de Pérez y Pujol, basado en la Music Learning Theory de Edwin Gordon (2015), incluso se posponen hasta después de los tres años.

3.4. ACTIVIDAD MUSICAL Y DESARROLLO EVOLUTIVO: UN ENFOQUE GLOBALIZADOR

Dos son las preguntas posibles en relación con la educación musical temprana: el porqué y el para qué. El porqué implica el valor intrínseco de la música y la danza en cuanto a expresión artística profundamente humana (Koff, 2000). El para qué la toma cómo herramienta hacia otros aprendizajes, convirtiendo la música en eje metodológico y no en contenido dentro del proceso educativo (Barrett et al., 2022). En este epígrafe se hará un repaso de los beneficios de la educación musical en otras áreas del desarrollo, enfocando la actividad musical como un catalizador del desarrollo integral del niño.

3.4.1. La música y el desarrollo lingüístico

Desde el punto de vista evolutivo, la música parece haber tenido una gran importancia como paso intermedio en el desarrollo del lenguaje del ser humano (Masataka, 2007). La universalidad e interculturalidad del fenómeno musical, así como el carácter grupal de la organización de las sociedades humanas sugieren una explicación relacionada con el papel de la música como elemento de cohesión social. A este respecto, científicos como Masataka (2007) han apuntado pruebas de su importancia en las estrategias de adquisición del lenguaje durante la evolución, relacionando algunos indicios de canto en ciertos homínidos al enseñar los sonidos comunicativos que les son propios en la especie con la manera en que los bebés comienzan a aprender la lengua materna. Se puede afirmar que a una edad temprana los bebés perciben los sonidos del habla como música y son capaces de prestar atención a los aspectos melódicos y rítmicos del lenguaje (Trehub, 2016), lo que explica que el *babytalk* incluya estrategias de tensión y distensión, repetición y variación, anticipación y toma de turnos también presentes en el discurso musical (Dissanayake, 2000).

Otra conexión entre música y lenguaje es el carácter comunicativo de ambas, más allá de la semántica, y su capacidad para expresar sensaciones, sentimientos e incluso ideas (Lesaffre et al., 2019). Se ha observado no sólo en bebés, sino también en aquellas personas que por algún trastorno o enfermedad carecen de lenguaje o tienen limitaciones en su uso, cómo la música es capaz de crear canales privilegiados de comunicación no verbal (Baird & Thompson, 2019; Sharda et al., 2018). Esta similitud parece ser la causa por la que se ha encontrado una correlación entre las habilidades

musicales del niño y su percepción auditiva, conciencia fonológica, reconocimiento de palabras, comprensión de la sintaxis, vocabulario y nivel de prelectura y lectura en su lengua materna (Anvari et al, 2002; Bolduc, 2008) y el incremento de la actividad musical ha reportado una mejora de la capacidad comunicativa en edades tempranas (Lee & Ho, 2018; Papadimitriou et al., 2021; Yazejian & Peisner-Feinberg, 2009).

Ante la duda de si las diferencias en el procesamiento auditivo entre músicos y no músicos procedía de unas aptitudes previas o del aprendizaje, Kraus & Strait (2015) descubrieron que era la práctica musical la responsable de construir esta ventaja que también se traslada al ámbito lingüístico. En la medida en que tanto la música como el lenguaje son sistemas de comunicación sonoros que poseen un código en la organización de los sonidos, ambos requieren de gran especialización en la discriminación y la atención auditivas, cuyas respuestas cerebrales han mostrado madurar tras programas de entrenamiento musical (Putkinen et al., 2015) también cuando estos consisten en actividades menos formales de juego y canto (Putkinen et al., 2013). Respecto a la base biológica de esta relación, el hecho es que a pesar de que las representaciones de la música y del lenguaje se almacenan en diferentes regiones del cerebro, la responsable de interpretar y estructurar los sonidos musicales y los del habla es una red neuronal común (Schön et al., 2010).

En cuanto al aprendizaje de una segunda lengua, sin embargo, la evidencia es menos sólida. Por un lado, el uso de la palabra cantada ha mostrado su impacto positivo sobre la pronunciación, la comprensión y la expresión en programas dirigidos a sujetos en edad preescolar (Lee, 2009). Por otro lado, Zeromskaite (2014) en una revisión sobre el tema, reconoce los prometedores indicios de esta relación causa-efecto, pero evita generalizar los resultados por los pocos estudios de calidad realizados en estas edades. Lo cierto es que, incluso sin utilizar la música como eje metodológico, el hecho de que la memoria de trabajo y la aptitud fonética están vinculadas a una elevada capacidad de percepción y producción musical, correlaciona el aprendizaje musical con el de lenguas extranjeras en la primera infancia (Christiner & Reitener, 2018). Este último estudio apunta a la posibilidad de mejorar el rendimiento lingüístico mediante la estimulación de las habilidades y/o conocimientos musicales, pero no es el único. Con todo, son varios los estudios de corte cuasiexperimental cuyos resultados obtenidos sugieren que todas estas habilidades, tanto las musicales como las lingüísticas, en estos

casos refiriéndose a lengua materna, se pueden potenciar a través de la práctica musical en edades tempranas (Gromko, 2005; Herrera et al., 2014; Mohamed, 2021; Marin, 2009; Moritz et al., 2013).

3.4.2. La música y el desarrollo psicomotor

Desde las primeras semanas de vida se observan en el bebé respuestas motrices al estímulo musical, de manera que la exposición a la música en la primera infancia posibilita el control muscular, la consciencia del propio cuerpo en el espacio o la exploración de sus posibilidades expresivas (Taborda & Da Silva, 2021). Es por ello que el seguimiento de un programa de enriquecimiento musical guiado por un educador durante el primer año del bebé puede lograr mejoras en su motricidad tanto fina como gruesa (Gharaei et al., 2014).

El ser humano tiene una tendencia natural a moverse al pulso de la música y sincronizar con él sus movimientos, cosa que no ocurre de igual manera con el ritmo del lenguaje. Esta destreza innata se desarrolla y mejora a través de la práctica musical (Białunska & Dalla Bella, 2017) lo que explicaría el porqué el desarrollo de las habilidades de coordinación motora y de las habilidades musicales, tal como ya ha sido señalado con anterioridad, van de mano en los primeros años (Gruhn et al., 2012).

La evidencia muestra cómo la participación en edad preescolar en sesiones de práctica musical produce beneficios en aspectos de la motricidad gruesas tales como el salto y el balanceo (Zachopoulou et al., 2004) y otras habilidades de locomoción (Derri et al., 2001), en el control rítmico de los movimientos (Venetsanou et al., 2014), y en la motricidad fina (Costa-Giomi, 2005), observándose también un crecimiento general de las áreas cerebrales encargadas del movimiento (Habibi et al., 2018). Hay que señalar que, cuando el grupo control realiza un programa de actividades de movimiento y el experimental uno musical, no se registran diferencias en los resultados (Bolduc et al., 2020; Venetsanou et al., 2014). Sin embargo, la práctica relacionada con la música, y concretamente las actividades en torno a la danza, han mostrado un cambio en el significado e intención de los movimientos de los niños, una mayor variedad motriz fruto de un conocimiento más profundo de las posibilidades de su cuerpo y un desarrollo de la capacidad de improvisación corporal ante los imprevistos (Lorenzo-Lasa et al., 2007). Respecto a la edad idónea para la realización de estos programas,

Steele et al., (2013) sugieren que cuanto más temprano mejor, ya que descubrieron que “los músicos entrenados temprano tenían una mayor conectividad en la parte media y posterior del cuerpo calloso y que la anisotropía fraccionada en esta región estaba relacionada con la edad de inicio del entrenamiento y el rendimiento de sincronización sensoriomotora.” (p. 1282)

3.4.3. La música y el desarrollo cognitivo

La práctica musical ha demostrado tener la capacidad de activar intensamente el funcionamiento cerebral, hasta el punto de poder modificar su configuración física en forma y tamaño si esta práctica es mantenida en el tiempo (Hyde et al., 2009a, 2009b). Dependiendo del tipo de experiencia musical, de la edad de inicio y del tiempo de exposición a ella, se han encontrado consecuencias tales como un aumento del cuerpo calloso y de las conexiones entre ambos hemisferios (Steele et al., 2013), de la mielinización (Forbes & Gallo, 2017; Peretz & Zatorre, 2015), y de la densidad de la materia gris (James et al., 2014). Conocer la existencia de estos cambios en las estructuras cerebrales explica también la influencia que puede alcanzar la música respecto al desarrollo cognitivo del niño y apoya los resultados alcanzados cuando los datos se han regido de modo observacional o a través de otros instrumentos de evaluación.

La neuroplasticidad ha sido señalada como la responsable de que la práctica musical en la primera infancia impacte positivamente sobre algunas de las funciones cognitivas elementales como la atención selectiva (Winsler et al., 2011), sobre funciones ejecutivas de planificación e inhibición frente a otros impulsos (Bolduc et al., 2020; Bowmer et al., 2018; Bugos & DeMarie, 2017), sobre la memoria de trabajo, la capacidad de mantener en la mente la información necesaria para completar una tarea (Da Silva et al., 2017) o la flexibilidad cognitiva, que implica poder cambiar la perspectiva sobre un problema así como adaptarse a los cambios (Bayanova et al., 2022, Shen et al., 2019). Por otra parte, el uso de estímulos musicales ha sido sugerido como una manera eficaz de potenciar la atención selectiva y evitar los elementos distractores en los procesos de aprendizaje en edades tempranas (Wolfe & Noguchi, 2009).

Una mención especial requiere la amplia investigación que une aprendizaje musical y matemático: en concreto, en niños de 2 a 4 años se ha encontrado un vínculo

entre la habilidad para reproducir con exactitud patrones rítmicos y el desarrollo de conceptos numéricos (Habegger, 2010). Asimismo, son varios los programas experimentales con niños de 3 años que han relacionado la práctica de actividades de música y movimiento con mejoras significativas en el pensamiento matemático general y concretamente en áreas como la aritmética, la lógica, el razonamiento y visión espacial (Harris, 2007; Gillanders & Casal, 2020; McDonel, 2015; Neville et al., 2008) y en estrategias de secuenciación, fragmentación o agrupación (Kells, 2008). Aunque autores como Neville et al. (2008), encontraron el mismo efecto cuando los sujetos seguían programas no musicales dirigidos a mejorar los contenidos del currículo en grupos reducidos, cuestionando así si las mejoras iban ligadas a la propia actividad musical o al poder que ejercía la mayor atención del adulto sobre el aprendizaje del infante al disminuir el ratio, estudios cuasi experimentales como el de McDonel (2015) logran ver mejores puntuaciones en competencias matemáticas también cuando las intervenciones con música se dan en grupos de clase más amplios.

3.4.4. La música y el desarrollo afectivo-social

Desde una perspectiva histórica, la música parece haber tenido desde su origen una función de cohesión social y de creación de lazos en las comunidades humanas (Savage et al., 2021). Resulta predecible, por tanto, observar este mismo efecto en las criaturas que participen de actividades musicales grupales desde edades tempranas.

Dentro de las funciones ejecutivas que pueden ser estimuladas a través de la práctica musical, se encuentra la autorregulación emocional (Brown et al., 2022), una habilidad clave dentro del desarrollo afectivo-social del niño. Winsler et al. (2011) encontraron cómo los niños de 3 años que asistían a clases de educación musical temprana mostraron una mejor autorregulación en situaciones de laboratorio gracias a tácticas espontáneas como cantarse a sí mismos en las esperas y, de forma repetida, Williams (2018) obtuvo el mismo efecto en niños de 4 años tras aplicar un programa de actividades musicales que implicaban la coordinación entre movimiento y pulsación musical (Williams & Berthelsen, 2019).

A través de la práctica musical también los niños desarrollan sus relaciones interpersonales, puesto que hacer música en grupo requiere capacidad para escuchar y adaptarse al otro. Un experimento de improvisación libre en parejas realizado por

Endedijk, et al. (2015) evidenció cómo entre los 2 y los 4 años se producen grandes cambios en este sentido ya que

[I]os resultados mostraron que todos los niños adaptaron su batería a la batería de su pareja al comenzar y detener la batería de manera coordinada, pero solo los niños de 4 años adaptaron la estructura rítmica de la batería a la batería de su pareja (p. 214).

La educación musical temprana puede además ayudar al niño a tener una mejor comprensión del entorno sociocultural en el que vive (Ilari, 2016; Katz, 2016); el canto, en concreto, pese a aparecer de forma innata, se desarrolla a través de procesos de enculturación y socialización, por lo que juega un importante papel en cómo se construye la propia identidad y en cómo se percibe la de los demás (Ilari et al., 2013). Así, una experiencia de observación periódica durante siete meses en el contexto de una escuela infantil, sin figuras de apego, muestra cómo cantar apoya la socialización al potenciar las relaciones entre los niños y su sentido de identidad y pertenencia al grupo (Niland, 2015). En el mismo contexto de escuelas infantiles, otro estudio observacional reciente sobre una gran muestra de sujetos señaló que los grupos con una mayor actividad musical expresaron también emociones más positivas, una mayor adaptación social entre iguales y más muestras de relacionarse con los adultos (Ruokonen et al., 2021). Por otra parte, la investigación de Lobo & Winsler (2006) también recogió una mejora del comportamiento y las habilidades sociales tras la aplicación de un programa de danza y movimiento creativo con niños en riesgo de exclusión. Por último, cabría destacar cómo la actividad musical en la primera infancia puede promover las conductas prosociales de ayuda y colaboración (Buren et al, 2021; Cirelli et al., 2014; Siu & Ho, 2022).

Las clases de educación musical temprana en familia constituyen un lugar privilegiado para el desarrollo de las relaciones sociales, puesto que implican el contacto con un grupo de iguales, con la figura de apego, con otros adultos y con quien asume el rol de educador; además, proponen canales de comunicación distintos a los habituales, especialmente interesantes cuando el lenguaje verbal no está del todo desarrollado (Seeman, 2008). En este contexto, al observar el comportamiento de niños entre los 25 y 34 meses, destaca un emergente interés por los iguales que condiciona y modela las respuestas de cada uno, así como una mayor atención e interacción con los adultos distintos a su acompañante (Custodero, 2005). Un estudio de caso con niños de

entre dos y tres años que siguieron un programa de actividades musicales acompañados de su figura de apego, mostró también un aumento por encima del 50% de las conductas sociales y las actitudes positivas, efectos que crecían progresivamente a medida que transcurría cada sesión y que llegaban a alcanzar su máxima expresión durante la parte relativa al movimiento y la danza (Pons, 2016). Asimismo, tras experiencias similares se ha registrado un aumento significativo del juego social (Walworth, 2009). En la misma dirección apuntan los resultados obtenidos por Nicholson et al., (2008) que, tras un programa de música en familia para niños provenientes de entornos desfavorecidos, encontraron mejoras en la “comunicación y juego entre iguales, en la capacidad de respuesta, en el interés y en la participación social” (p. 234).

3.4.5. La música y el apego

Se ha observado que las experiencias educativas musicales vividas en la primera infancia junto al cuidador principal modifican el tipo de interacciones desde las primeras semanas de vida (Vlismasm et al., 2013), y tienen relación directa con el vínculo de apego establecido entre ambos a largo plazo (Wallace & Harwood, 2018).

La actividad musical es una aliada en la formación de un apego seguro, gracias en parte a que tiene la capacidad de modular el estado emocional del adulto y cómo perciben los progenitores, y en especial las madres, la relación con su hijo (Persico et al., 2017). Por este motivo, actos sencillos como cantar y acunar al bebé durante los primeros meses regulan el estrés materno, facilitan la vinculación afectiva, mejoran la idoneidad de las respuestas adultas a las necesidades del bebé y previenen la depresión postparto (Cevasco, 2008; Lee, 2010; Robertson & Demeter, 2019; Whipple, 2000).

Cuando las interacciones familiares se enriquecen con la presencia de la actividad musical, aumenta la cercanía emocional y el respeto mutuo en las relaciones entre todos los miembros. Además, Cali (2020) recoge en un estudio de caso con niños de distintas edades que esto no sólo sucede en los primeros años de la crianza, sino que la educación musical de los hijos “continúa mejorando la socialización familiar, la comunicación y el bienestar durante toda la infancia” (p. 83). Según Díaz (2012) al seguir un programa de actividades musicales en casa en compañía de su cuidador principal, los niños no sólo obtienen mejor rendimiento musical que cuando lo siguen en la escuela sin la figura de apego, sino que se benefician de mejoras en el ambiente

afectivo familiar. A su vez, en las entrevistas y cuestionarios llevados a cabo, las madres refieren el placer que les supone tener un tiempo especial junto al hijo enfocado a través del juego musical.

En situaciones de mayor vulnerabilidad, la educación musical temprana puede tener repercusiones especialmente interesantes (Nicholson et al., 2010). Desde el ámbito de la musicoterapia se han utilizado los programas de música en familia para trabajar con poblaciones en riesgo de exclusión, y han mostrado ser un medio eficaz para dotar a la figura de apego de estrategias de comunicación, conexión y sostén emocional, al tiempo que han resultado útiles para obtener una percepción positiva del juego junto al niño y aumentar el tiempo compartido (Abad & Williams, 2007). Desde el ámbito estrictamente educativo se han obtenido resultados muy similares: en concreto, en una experiencia con familias económicamente desfavorecidas, progenitores muy jóvenes o con hijos con discapacidad, los padres encontraron en los programas de música en familia una herramienta para bajar sus niveles de irritabilidad y aumentar su compromiso respecto a la relación con su hijo, lo que influyó positivamente sobre el vínculo de apego establecido (Nicholson et al., 2008).

Las sesiones con música para padres e hijos guiadas por un educador también han mostrado mejoras en los síntomas de madres con depresión postparto (Fancourt & Perkins, 2018; Perkins et al., 2018), lo que les permite establecer apegos más seguros con sus bebés. Por último, desde el ámbito no formal, debe tenerse en cuenta cómo la actividad musical se ha revelado un recurso competente y al alcance de todos, en tiempos socialmente complejos que puedan afectar las relaciones familiares. En este sentido, un reciente estudio de Steinberg et al. (2021) recoge el importante papel que jugó la música en las relaciones de los padres con sus hijos pequeños durante la crisis de la COVID19. Según los datos recogidos a través de varios cuestionarios online, aquellos hogares en los que la presencia de la actividad musical aumentó durante los meses de confinamiento más estricto coinciden con aquellos en los que registraron mejor estado de los vínculos padres-hijos y de la salud mental de los progenitores. La música se reveló así de gran ayuda para mantener unos buenos niveles de conexión y regulación emocional en las familias durante un periodo difícil de incertidumbre y cambio.

Estudio empírico

Capítulo

4

**Planteamiento de la
investigación
y método**

4.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Según se ha presentado en el anterior marco teórico, el uso de la música en el día a día de las escuelas infantiles es un elemento habitual en el desarrollo de las sesiones (Gillespie & Glider, 2010; Rajan, 2017). En una edad en la que los aprendizajes se realizan, más que en ninguna otra etapa, de forma globalizada, el arte musical impregna todas las rutinas diarias, hecho que contrasta con la poca información que reciben las familias respecto a cómo se refleja el trabajo de esta disciplina en la programación de aula y cuál es el propósito en su utilización por parte de las educadoras (Gonçalves, 2018; Suthers, 2004). Al tiempo, la formación inicial de las docentes de esta etapa tampoco favorece la adquisición de un conocimiento musical suficiente para utilizarlo en las actividades que desarrolla con los infantes (Giráldez, 2009; López, 2009; Lorenzo & Herrera, 2007). Aunque la realidad del aula confirme la importancia de la música como un recurso cotidiano y recurrente, este papel no tiene un claro reflejo en el currículo de primer ciclo de Educación Infantil, puesto que no se incluyen de forma explícita los aprendizajes que proporciona la educación musical en la normativa considerada en el desarrollo de esta Tesis (Decreto 17/2008; LOE, 2006). Por ello, parece necesario obtener evidencias empíricas para mostrar cuales son las implicaciones de la educación musical temprana en la escuela infantil, para mejorar y complementar las prácticas de aula.

A este respecto, la presente investigación plantea comprender el papel de la educación musical en edades tempranas en relación con los otros aprendizajes del infante. Asimismo, se pretende justificar, en función de los resultados obtenidos y su posterior discusión, la necesidad de su inclusión en el currículo de primer ciclo de Educación Infantil como eje vertebrador con el que desarrollar los diferentes aprendizajes que se procuran en esta etapa.

Además de la música, también es preciso visibilizar la importancia que tiene en el desarrollo del niño una figura de apego. En la organización social actual, en la que el tiempo pasado en el entorno familiar es cada vez más escaso por la incorporación de la mujer al mundo laboral, extensos horarios de trabajo y menor frecuencia en la convivencia con los abuelos, la infancia pasa gran parte de su día a día en centros educativos, de ocio o en casa a cargo de otras personas (Armijo, 2016; Sanz et al. 2018). En este contexto, se hace así urgente proponer actividades, tiempos y espacios

compartidos entre el niño y el adulto de referencia, ya que al incluir a la figura de apego en los procesos de aprendizaje se brinda una oportunidad de fortalecer el vínculo y, en consecuencia, que todo el desarrollo del infante se beneficie de ello (Guerrero, 2018; Ranson & Urichuk, 2008; Repertur & Quezada, 2005).

4.2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo principal de esta investigación es estudiar la eficacia de un programa de actividades musicales en niños de 22 a 32 meses acompañados de su figura de apego o cuidador principal, respecto a la adquisición de los ámbitos de experiencia recogidos en la normativa oficial para el primer ciclo de Educación Infantil (Decreto 17/2008; Orden 680/2009).

Como objetivos secundarios se han establecido los siguientes:

1. Desarrollar un programa didáctico basado en el currículo de primer ciclo de Educación Infantil para la Comunidad de Madrid utilizando la música como eje metodológico.
2. Elaborar y validar un instrumento para la evaluación de la adquisición de los ámbitos de experiencia de Primer Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Madrid
3. Estudiar la relación de dependencia entre las variables independientes de género, edad en meses, escuela, entorno sociocultural, y otros datos recogidos sobre las características de cada familia tales como nivel de estudios de los padres, trabajo que desempeñan, número de hermanos y lugar de procedencia.

De este modo, se plantea como hipótesis de partida que la implementación de un programa de entrenamiento con actividades musicales en un grupo de niños junto a su figura de apego incrementará el nivel de adquisición de los ámbitos de experiencia establecidos en la citada normativa frente al trabajo habitual desarrollado por un grupo de niños en el aula de la escuela infantil.

4.3. MÉTODO

Para el desarrollo de este estudio se ha seguido un enfoque cuantitativo, tomando como modelo el paradigma empírico-analítico que se caracteriza por concebir la realidad como un fenómeno observable y medible, a partir del control de variables para establecer conclusiones objetivas (Calventus, 2009). De este modo, se utilizó un diseño de investigación cuasi-experimental con dos grupos no equivalentes, uno control y otro experimental, con mediciones antes (pretest) y después (postest) de la implementación de un programa de actividades musicales.

4.3.1. Variables de estudio

Las variables dependientes de esta investigación son los indicadores y los ítems sobre la adquisición de los contenidos de los siete ámbitos de experiencia en los se estructura el cuestionario de evaluación. Por su parte, las variables independientes con las que posteriormente se han realizado los análisis inferenciales han sido: el programa de intervención medida través del grupo control o grupo experimental, sexo, edad en meses, escuela infantil, la variable hijos únicos. Además, para describir las características de la muestra se incluyeron como variables independientes el país de origen de la madre, país de origen del padre, nivel de estudios de la madre, nivel de estudios del padre, trabajo de la madre y trabajo del padre. Estas variables se observan para conocer mejor a los participantes y analizar su posible influencia en los resultados obtenidos en el cuestionario de evaluación.

4.3.2. Participantes

Los participantes en este estudio fueron 126 niños y niñas de entre 21 y 36 meses ($M_{edad} = 27.13$ meses), que asistían a 4 escuelas infantiles distribuidas en diferentes distritos de Madrid capital: Puente de Vallecas, Ciudad Lineal, San Blas-Canillejas y Carabanchel. Para acceder a la muestra se presentó el proyecto de investigación al Servicio de Educación Infantil, unidad dependiente del Área de Gobierno de Equidad, Derechos Sociales y Empleo del Ayuntamiento de Madrid, donde se aprobó la realización de la intervención dentro de las escuelas municipales. Los infantes fueron asignados a cada grupo experimental y control al azar, de entre los sujetos que manifestaron su disposición para participar en esta investigación. Además,

debían estar incluidos en el rango de edad objeto de estudio y no presentar un diagnóstico de necesidades educativas especiales, de manera que se llevó a cabo un muestreo no probabilístico de tipo incidental. Si bien, la muestra inicial estuvo compuesta por 138 sujetos, sólo participaron en todo el proceso 126, con lo que la mortandad de la muestra se ha situado en torno al 10%.

Con el fin de describir las principales características de los participantes, se muestran a continuación las frecuencias y porcentajes de las principales variables independientes de este estudio.

Así, en la tabla 5, se ofrecen las frecuencias y porcentajes de los participantes en función de la edad en meses.

Tabla 5

Frecuencia y porcentaje de participantes por edad en meses.

Edad en meses	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
21	6	4.8%	4.8%
22	13	10.3%	15.1%
23	8	6.3%	21.4%
24	6	4.8%	26.2%
25	9	7.1%	33.3%
26	13	10.3%	43.7%
27	10	7.9%	51.6%
28	8	6.3%	57.9%
29	10	7.9%	65.9%
30	16	12.7%	78.6%
31	12	9.5%	88.1%
32	15	11.9%	100.0%
Total	126	100.0%	

Como se observa en la tabla anterior, los porcentajes más elevados se dan en los participantes de 30 meses y los de 32 meses, seguidos con la misma proporción de los de 26 y 22 meses.

Dada la dispersión de las edades, atendiendo a la distribución de la muestra según la edad, y tomando como referencia el porcentaje acumulado, se establecieron tres rangos edad: 21-25 meses (porcentaje acumulado hasta 33.3%); 26-29 meses (porcentaje acumulado desde el 33.3% hasta el 65.9%); y 30 a 32 meses (porcentaje acumulado superior a 68.6%). En la tabla 6 se presentan el porcentaje de alumnos en función del rango de edad.

Tabla 6

Frecuencia y porcentaje de participantes por rango de edad.

Rango edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
de 21 a 25 meses	42	33.3%	33.3%
de 26 a 29 meses	41	32.5%	65.9%
de 30 a 32 meses	43	34.1%	100.0%
Total	126	100.0%	

A continuación, en la tabla 7, se muestran las frecuencias y porcentajes de participantes en función de la variable independiente sexo.

Tabla 7

Frecuencia y porcentaje de participantes por sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Niña	57	45.2%	45.2%
Niño	69	54.8%	100.0%
Total	126	100%	

Tal como se recoge en la tabla anterior, el porcentaje de niños en el total de la muestra es superior al de niñas.

A continuación, en la tabla 8, se presentan los estadísticos descriptivos de los participantes en función del grupo al que fueron asignados.

Tabla 8

Frecuencia y porcentaje de participantes por grupo

Grupo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Control	57	45.2%	45.2%
Experimental	69	54.8%	100.0%
Total	126	100%	

Los resultados de esta tabla muestran que el número de sujetos del grupo experimental es ligeramente superior al del grupo control.

A continuación, se incluyen las principales características de los centros participantes para situarlas en su contexto. Las cuatro escuelas infantiles en las que se realizó el estudio comparten varias características importantes que fueron tomadas como requisitos para participar. Todas ellas son escuelas infantiles de la Red Municipal del Ayuntamiento de Madrid, por lo que su metodología en aula y su acercamiento a la infancia se rige por unas líneas comunes presentadas en la web oficial del Ayuntamiento, y se pueden sintetizar en las siguientes:

- una mirada a las niñas y niños como personas activas y participativas en la construcción de su conocimiento y de sus relaciones.
- la apertura y respeto a la diferencia entendida como riqueza para todas y todos.
- la construcción de entornos de seguridad y bienestar que favorezcan la acción libre y autónoma.
- el valor de la vida cotidiana, organizada de manera que sea garantía de relaciones personalizadas y respetuosas.

Cada escuela cuenta entre 80 y 100 plazas para el nivel de 2-3 años, distribuidas en aulas de 20 alumnos cada una. Destaca la introducción en el curso 2017-2018 de la pareja educativa, esto es, dos educadores con la misma categoría de cotutores por aula, que se tradujo en una bajada de la ratio a la mitad. Esta medida responde a la primera fase de la aplicación de la Ordenanza Reguladora del Servicio de Escuelas Infantiles del Ayuntamiento de Madrid de 2016, que tiene como fin mejorar la atención y la calidad educativa. En cuanto a infraestructuras, en las cuatro escuelas participantes las aulas están distribuidas en una sola planta y se da gran importancia a los patios y espacios exteriores.

La escuela infantil 1 está situada en el distrito de Puente de Vallecas, en el barrio Palomeras Sureste. El distrito de Puente de Vallecas, uno de los mayores por número de habitantes, tiene con una población de 239.057 personas según los últimos datos publicadas por el Ayuntamiento de Madrid con fecha de 1 de enero de 2021. El barrio en el que se ubica esta escuela, cuenta con una población total de 42.924, de los cuales 5.778 son menores entre 0 y 15 años. El porcentaje de extranjeros en el barrio (17.30%), es muy inferior a la media del distrito (20.50%). El centro acoge todo tipo de familias, la mayoría de clase media y muy arraigadas en el barrio con un índice similar de porcentaje de alumnos migrantes.

La escuela infantil 2 pertenece al distrito de Ciudad Lineal y al barrio San Juan Bautista, en la zona este de la ciudad. Cuenta con 216.818 habitantes, de los cuales 12.484 se ubican en el mismo barrio de la escuela. El barrio de San Juan Bautista tiene una población infantil (de 0 a 15 años) de 1.898 habitantes. La cifra de migrantes representa el 10.70%, cifra inferior al 15.70% del distrito en el que está situado. La escuela mantiene este perfil de origen de las familias y un nivel socio-económico medio.

La escuela infantil 3 se ubica en el barrio de Rosas, perteneciente al distrito de San Blas-Canillejas. De los 160.258 habitantes del distrito, 31.534 viven en el barrio de Rosas. El número de población infantil se sitúa en 4.731 niños entre 0 y 15 años. El porcentaje de población extranjera está por debajo del resto del distrito, un 6.2% frente al 14.3%. Las familias de la escuela tienen un nivel socio-económico medio, reflejo de la población general del barrio.

La escuela infantil 4 está situada en el barrio de Buenavista, en el distrito de Carabanchel que es el más poblado de la ciudad, con un total de 258.633 habitantes. Buenavista, por su parte, es un barrio joven, con una población de 48.008 habitantes y un 19.24% de personas menores de 15 años. El porcentaje de población extranjera en el barrio es del 14.80%, frente a la media del distrito que se sitúa en el 21.80%. Estas mismas características están presentes en las familias de los niños que asisten a esta escuela.

En la tabla 9, se ofrecen las frecuencias y porcentajes de sujetos escolarizados en cada una de las cuatro escuelas infantiles.

Tabla 9

Frecuencia y participantes por escuela.

Escuela	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	32	25.4%	25.4%
2	30	23.8%	49.2%
3	31	24.6%	73.8%
4	33	26.2%	100.0%
Total	126	100%	

Como se observa en la tabla anterior, la proporción de sujetos distribuidos por cada escuela está muy igualado.

A continuación, en la tabla 10, se presentan las frecuencias y porcentajes de las figuras de apego que participaron en el estudio.

Tabla 10

Frecuencia y participantes por figura de apego acompañante.

Figura de apego	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Madre	95	75.4%	75.4%
Padre	22	17.5%	92.9%
Tía	3	2.4%	95.2%
Abuela	5	4.0%	99.2%
Abuelo	1	0.8%	100.0%
Total	126	100%	

Como muestra la Tabla 10, la figura de apego acompañante con un porcentaje más elevado es la madre frente al abuelo, que tiene una presencia casi testimonial.

A continuación, la tabla 11 presenta la distribución de los sujetos en función del número de hermanos.

Tabla 11

Frecuencia y porcentajes del número de hermanos de los participantes.

Hermanos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	67	53.2%	53.2%
1	40	31.7%	84.9%
2	14	11.1%	96.0%
3	3	2.4%	98.4%
6	2	1.6%	100.0%
Total	126	100%	

Como se observa, la frecuencia de sujetos sin hermanos es la más alta, con un porcentaje de más de la mitad de la muestra. Dada la dispersión de los resultados, se ha decidido agrupar esta variable en función de si son hijos únicos o tiene hermanos.

Tabla 12

Frecuencia y porcentajes de los participantes según si son hijos únicos o tienen hermanos.

Hermanos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
No	67	53.2%	53.2%
Sí	59	46.8%	100%
Total	126	100%	

Como se nota en la tabla anterior, los porcentajes de sujetos hijos únicos y los que tienen hermanos está más equilibrada.

En la siguiente tabla se recogen los estadísticos descriptivos de los participantes según el país de origen de la madre.

Tabla 13

Frecuencia y participantes por país de origen de la madre.

Origen madre	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
España	104	82.5%	82.5%
Colombia	1	0.8%	83.3%
Italia	1	0.8%	84.1%
Perú	3	3.2%	87.3%
Paraguay	2	1.6%	88.6%
Ecuador	1	0.8%	89.7%
Reino Unido	1	0.8%	90.5%
Rumanía	2	1.6%	92.1%
Brasil	1	0.8%	92.9%
Portugal	1	0.8%	93.7%
República Dominicana	1	0.8%	94.5%
No contesta	7	5.6%	100%
Total	126	100%	

Según los resultados de la tabla 13, el porcentaje más alto se da en la madre de origen español.

De la misma manera, en la tabla 14 se muestran las frecuencias y porcentajes de sujetos en función del país del origen del padre.

Tabla 14

Frecuencia y participantes por país de origen del padre.

Origen padre	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
España	108	85.7%	85.7%
Colombia	4	3.2%	88.9%
Italia	1	0.8%	89.7%
Perú	3	2.4%	92.1%
Paraguay	3	2.4%	94.4%
Ecuador	2	1.6%	96.0%
Cuba	2	1.6%	97.6%
Rumanía	2	1.6%	99.2%
Brasil	1	0.8%	100.0%
Total	126	100%	

Con algo menos de variedad en los orígenes paternos, los padres de origen español de los sujetos participantes también obtienen el porcentaje más alto.

A continuación, en la tabla 15, se observa el tipo de trabajo de la madre de los participantes por frecuencias y porcentajes. Las categorías están tomadas de la clasificación de ocupaciones del Instituto Nacional de Estadística.

Tabla 15

Frecuencia y participantes por trabajo de la madre.

Trabajo madre	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Dirección de las empresas y de las administraciones públicas	3	2.4%	2.4%
Técnicos y profesionales, científicos e intelectuales	53	42.1%	44.5%
Técnicos y profesionales de apoyo	23	18.3%	62.8%
Empleados de tipo administrativo	7	5.6%	68.4%
Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores de comercio	12	9.5%	77.9%
Artesanos y trabajadores cualificados en industria manufacturera, construcción y minería	9	7.1%	85.0%
Operadores de instalaciones y maquinaria y montadores	5	4.0%	89.0%
Trabajadores no cualificados	5	4.0%	92.9%
No contesta	9	7.1%	100%
Total	126	100%	

Según la tabla presentada, la categoría que obtiene mayor porcentaje es la de Técnicos y profesionales, científicos e intelectuales. Tal como describe el INE esta categoría, sus componentes realizan tareas que requieren para su desempeño

conocimientos profesionales de alto nivel y experiencia en materia de ciencias físicas y biológicas o ciencias sociales y humanidades, bien en la aplicación de los conocimientos a otros campos, bien mediante la enseñanza de dichos conocimientos. En contraposición, el porcentaje más bajo corresponde a la categoría de Dirección de las empresas y de las administraciones públicas, y la categoría de Fuerzas armadas no obtiene ningún sujeto.

En la tabla 16 se presentan los resultados de esta misma variable de tipo de ocupación respecto a los padres de los participantes.

Tabla 16

Frecuencia y participantes por trabajo del padre.

Trabajo padre	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Fuerzas armadas	1	0.8%	0.8%
Dirección de las empresas y de las administraciones públicas	6	4.8%	5.6%
Técnicos y profesionales, científicos e intelectuales	55	43.7%	49.3%
Técnicos y profesionales de apoyo	30	23.8%	73.1%
Empleados de tipo administrativo	8	6.3%	79.4%
Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores de comercio	10	7.9%	87.3%
Artesanos y trabajadores cualificados en industria manufacturera, construcción y minería	1	0.8%	88.1%
Operadores de instalaciones y maquinaria y montadores	1	0.8%	88.9%
Trabajadores no cualificados	6	4.8%	93.7%
No contesta	8	6.3%	100%
Total	126	100%	

El porcentaje y frecuencia mayores vuelven a aparecer en la categoría de Técnicos y profesionales, científicos e intelectuales y en las ocupaciones con menor representación empatan la de Fuerzas armadas, la de Artesanos y trabajadores cualificados en industria manufacturera, construcción y minería, y la de Operadores de instalaciones y maquinaria y montadores.

Respecto al nivel de estudios de la madre, en la tabla 17 se muestran los estadísticos descriptivos a partir de los datos recogidos.

Tabla 17

Frecuencia y participantes por estudios de la madre.

Estudios madre	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
No completó estudios obligatorios	1	0.8%	0.8%
Estudios obligatorios	16	12.7%	13.4%
Bachillerato/FP	34	27.0%	40.4%
Estudios universitarios	68	54.0%	94.4%
No contesta	7	5.6%	100%
Total	126	100%	

El porcentaje más alto de la tabla anterior (Ver tabla 17) indica que las madres tienen estudios universitarios, mientras que de forma muy testimonial una única madre señala que no completó estudios obligatorios.

A continuación, en la tabla 18, se muestran los resultados de nivel de estudios de la figura paterna.

Tabla 18

Frecuencia y participantes por estudios del padre.

Estudios padre	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Estudios obligatorios	3	2.4%	2.4%
Bachillerato/FP	31	24.6%	27.0%
Estudios universitarios	92	73.0%	100%
Total	126	100%	

El porcentaje de padres con estudios universitarios es el más alto, y también superior al de madres que completaron el mismo nivel. No aparecen sujetos sin estudios obligatorios completados y el porcentaje más bajo corresponde también al nivel de estudios más bajo, el de estudios obligatorios.

Igualmente, se incluyen los análisis realizados cruzando las variables estudiadas a través de la utilización de tablas de contingencia.

La tabla 19 recoge las frecuencias y porcentajes de sujetos por grupo y rango de edad.

Tabla 19

Frecuencia y porcentaje de participantes por rango de edad y grupo.

Rango edad	Grupo		Total
	Control	Experimental	
de 21 a 25 meses	21 50.0%	21 50.0%	42 100%
de 26 a 29 meses	16 39.0%	25 60.1%	41 100%
de 30 a 32 meses	20 46.5%	23 53.5%	43 100%
Total	57 45.2%	69 54.8%	126 100%

Como se aprecia en la tabla anterior, el rango de edad medio de 26 a 29 meses obtiene un porcentaje más alto de sujetos para el grupo control que para el grupo experimental.

A continuación, en la tabla 20, se incluyen las frecuencias y porcentajes de participantes en función de su sexo en cada uno de los grupos.

Tabla 20

Frecuencia y porcentaje de participantes por sexo y grupo.

Sexo	Grupo		Total
	Control	Experimental	
Niña	28 49.1%	29 50.9%	57 100%
Niño	29 42.0%	40 58.0%	69 100%
Total	57 45.2%	69 54.8%	126 100%

El grupo experimental tiene un porcentaje mayor de niños mientras que en el grupo control hay mayor proporción de niñas.

En la tabla 21 se muestran los estadísticos descriptivos según se reparten los participantes por escuela y grupo.

Tabla 21

Frecuencia y porcentaje de participantes por escuela infantil y grupo.

Escuela	Grupo		Total
	Control	Experimental	
1	16 50%	16 50%	32 100%
2	13 43.3%	17 56.7%	30 100%
3	13 41.9%	18 58.1%	31 100%
4	15 45.5%	18 54.5%	33 100%
Total	57 53.2%	69 46.8%	126 100%

Como se observa en la tabla, en todas las escuelas el grupo experimental cuenta con más sujetos que el grupo control, a excepción de la escuela infantil 1, donde se reparten por igual entre ambos grupos de la muestra.

La siguiente tabla muestra las frecuencias y porcentajes de participantes en cada grupo según si son hijos únicos o tienen hermanos.

Tabla 22

Frecuencia y porcentaje de participantes por hijos único o hermanos y grupo.

Hermanos	Grupo		Total
	Control	Experimental	
No	31 46.3%	36 53.7%	67 100%
Sí	26 44.1%	33 55.9%	59 100%
Total	57 53,2%	69 46.8%	126 100%

Como se aprecia en la tabla anterior (Ver tabla 22), ambos grupos control y experimental tienen mayor porcentaje de participantes sin hermanos.

Seguidamente, la tabla 23 ofrece las frecuencias y porcentajes de sujetos de cada uno de los grupos en función de la figura de apego.

Tabla 23

Frecuencia y porcentaje de participantes por figura de apego y grupo.

Figura de apego	Grupo		Total
	Control	Experimental	
Madre	49 51.6%	46 48.4%	95 100%
Padre	4 18.1%	18 81.8%	22 100%
Tía	2 33.3%	1 66.7%	3 100%
Abuela	2 40%	3 60%	5 100%
Abuelo	0 0%	1 100%	1 100%
Total	57 53.2%	69 46.8%	126 100%

Los resultados más desiguales corresponden al reparto de la figura paterna, que obtiene una frecuencia mucho más elevada en el grupo experimental que en el grupo control.

La tabla 24 expone los estadísticos descriptivos de participantes en cada grupo en función del país de origen de la madre.

Tabla 24

Frecuencia y porcentaje por país de origen de la madre y grupo.

Origen madre	Grupo		Total
	Control	Experimental	
España	41 39.4%	63 60.6%	104 100%
Colombia	1 100%	0 0%	1 100%
Italia	0 0%	1 100%	1 100%
Perú	4 100%	0 0%	4 100%
Paraguay	1 50%	1 50%	2 100%
Ecuador	1 100%	0 0%	1 100%
Reino Unido	1 100%	0 0%	1 100%
Rumanía	2 100%	0 0%	2 100%
Brasil	1	0	1

Origen madre	Grupo		Total
	Control	Experimental	
	100%	0%	100%
Portugal	0	1	1
	0%	100%	100%
No contesta	1	0	1
Total	59	67	126
	46.8%	53.2%	100%

Según se desprende de la tabla anterior (ver Tabla 24), las madres de nacionalidad española obtienen una frecuencia y porcentaje mayor en el grupo experimental que en el control. Asimismo, el grupo experimental tiene mayor proporción de madres de origen español que el grupo control.

A continuación, se incluyen las frecuencias y porcentajes según el origen de los padres para cada uno de los grupos.

Tabla 25

Frecuencia y porcentaje por país de origen del padre y grupo.

Origen padre	Grupo		Total
	Control	Experimental	
España	45	63	108
	41.7%	58.3%	100%
Colombia	3	1	4
	75%	25%	100%
Italia	0	1	1
	0%	100%	100%
Perú	3	0	3
	100%	0%	100%
Paraguay	2	1	3
	33.3%	66.7%	100%
Ecuador	0	2	2
	0%	100%	100%
Cuba	1	1	2
	50%	50%	100%
Rumanía	2	0	2
	100%	0%	100%
Brasil	1	0	1
	100%	0%	100%
Total	59	67	126
	46.8%	53.2%	100%

De nuevo, se observa que los padres de origen español se encuentran con mayor frecuencia en el grupo experimental que en el control y también registran porcentajes más elevados dentro de su grupo en el experimental.

En la tabla siguiente se muestran las frecuencias y porcentajes del nivel de estudios de la madre en cada uno de los grupos de la muestra (ver Tabla 26).

Tabla 26

Frecuencia y porcentaje de participantes por grupo y estudios de la madre.

Grupo	Estudios de la madre					Total
	No completó estudios	Estudios obligatorios	Bachillerato/FP	Estudios universitarios	No contesta	
Control	1 1.9%	7 12,3%	20 35.1%	25 43.86%	4 7.0%	57 100%
Experimental	0 0.0%	9 13.0%	14 20.3%	43 62.3%	3 4.3%	69 100%
Total	1 0.8%	16 12.7%	34 27.0%	68 54.0%	7 5.5%	126 100%

Tal como puede observarse, el porcentaje de madres con estudios universitarios es mayor en el grupo experimental, mientras que las madres con estudios de bachillerato o FP obtienen un mayor porcentaje en el grupo control que en el grupo experimental.

A continuación, aparecen el mismo análisis descriptivo en función del nivel de estudios del padre.

Tabla 27

Frecuencia y porcentaje de participantes por grupo y estudios del padre.

Grupo	Estudios del padre			Total
	Estudios obligatorios	Bachillerato/FP	Estudios universitarios	
Control	2 3.5%	20 35.1%	35 61.4%	57 100%
Experimental	1 1.4%	11 15.9%	57 82.6%	69 100%
Total	3 2.4%	31 24.6%	92 73.0%	126 100%

Así, los padres del grupo experimental tienen, en mayor porcentaje que el control, estudios universitarios.

La tabla 28 incluye las frecuencias y porcentajes de participantes según el trabajo de la madre y grupo.

Tabla 28

Frecuencia y porcentaje de participantes por trabajo de la madre y grupo.

Trabajo madre	Grupo		Total
	Control	Experimental	
Fuerzas armadas	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%
Dirección de las empresas y de las administraciones públicas	2 66.6%	1 33.3%	3 100%
Técnicos y profesionales, científicos e intelectuales	17 32.1%	36 68.0%	53 100%
Técnicos y profesionales de apoyo	9 39.1%	14 60.9%	23 100%

Trabajo madre	Grupo		Total
	Control	Experimental	
Empleados de tipo administrativo	4 57.1%	3 42.9%	7 100%
Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores de comercio	9 75.0%	3 25.0%	12 100%
Artesanos y trabajadores cualificados en industria manufacturera, construcción y minería	4 44.4%	5 66.6%	9 100%
Operadores de instalaciones y maquinaria y montadores	2 40.0%	3 60.0%	5 100%
Trabajadores no cualificados	4 80.0%	1 20.0%	5 100%
No contesta	4 57.1%	3 42.9%	7 100%
Total	59 46.8%	67 53.2%	126 100%

Destacan, las madres del grupo experimental por conseguir frecuencias más altas en las categorías de Técnicos y profesionales, científicos e intelectuales y Técnicos y profesionales de apoyo, mientras que las madres del grupo control obtienen frecuencias y porcentajes bastante más elevados en las categorías Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores de comercio.

En la tabla 29 se recogen las frecuencias y porcentajes de los participantes, en este caso, por el trabajo del padre y grupo.

Tabla 29

Frecuencia y porcentaje de participantes por trabajo del padre y grupo.

Trabajo padre	Grupo		Total
	Control	Experimental	
Fuerzas armadas	0 0.0%	1 100.0%	1 100%
Dirección de las empresas y de las administraciones públicas	2 33.3%	4 66.7%	6 100%
Técnicos y profesionales, científicos e intelectuales	21 38.2%	34 61.8%	55 100%
Técnicos y profesionales de apoyo	11 36.7%	19 63.3%	30 100%
Empleados de tipo administrativo	5 62.5%	3 37.5%	8 100%
Trabajadores de los servicios de restauración, personales, protección y vendedores de comercio	5 50.0%	5 50.0%	10 100%
Artesanos y trabajadores cualificados en industria manufacturera, construcción y minería	0 0.0%	1 100.0%	1 100%
Operadores de instalaciones y maquinaria y montadores	1 100.0%	0 0.0%	1 100%
Trabajadores no cualificados	5 83.3%	1 16.7%	6 100%
No contesta	0 0.0%	0 0.0%	0 100%
Total	59 46.8%	67 53.2%	126 100%

El reparto de las frecuencias en la tabla 29 coincide en parte con lo observado en la tabla 28, de manera que los padres del grupo experimental tienen otra vez frecuencias y porcentajes algo más altos que el control en las categorías Técnicos y profesionales, científicos e intelectuales y Técnicos y profesionales de apoyo, así como en Dirección de las empresas y de las administraciones públicas.

A continuación, se muestra en la tabla 30 las frecuencias y porcentajes de participantes por rango edad y sexo.

Tabla 30

Frecuencia y porcentaje de participantes por rango de edad y sexo.

Rango edad	Sexo		Total
	Niña	Niño	
de 21 a 25 meses	16 38.1%	26 61.9%	42 100%
de 26 a 29 meses	17 41.5%	24 58.5%	41 100%
de 30 a 32 meses	24 55.8%	19 44.2%	43 100%
Total	57 45.2%	69 54.8%	126 100%

En cuanto al porcentaje de participantes por rango edad y sexo se aprecia una mayor presencia de niños que de niñas en el rango de edad de 21 a 25 meses y de 26 a 29, mientras que el número de niñas es mayor en el rango 30 a 32 meses.

En la tabla siguiente se muestran los estadísticos descriptivos de participantes por rango de edad y escuela.

Tabla 31

Frecuencia y porcentaje de participantes por rango de edad y escuela.

Rango edad	Escuela				Total
	1	2	3	4	
de 21 a 25 meses	10 23.8%	12 28.6%	10 23.8%	10 23.8%	42 100%
de 26 a 29 meses	12 29.3%	9 21.9%	9 21.9%	11 26.8%	41 100%
de 30 a 32 meses	10 23.2%	9 20.9%	12 27.9%	12 27.9%	43 100%
Total	32 25.4%	30 23.8%	31 24.6%	33 26.2%	126 100%

Como refleja la tabla 31, los sujetos de 21 a 25 meses están en un porcentaje más alto en la escuela 2, los del rango de edad de 26 a 29 meses en la escuela 1 y los mayores de 30 a 32 meses, en 3 y 4 con idéntica frecuencia y porcentaje. Los

porcentajes por escuela, en todo caso, no son muy lejanos, y están entre el 20.9% y el 29.3% en todos los casos.

La tabla 32 incluye las frecuencias y porcentajes de participantes por rango de edad y si son hijos únicos o tienen hermanos.

Tabla 32

Frecuencia y porcentaje de participantes por rango de edad y si tienen hermanos.

Rango edad	Hermanos		Total
	No	Sí	
de 21 a 25 meses	21 16.7%	21 16.7%	42 100%
de 26 a 29 meses	23 18.2%	18 14.3%	41 100%
de 30 a 32 meses	23 18.2%	20 15.9%	43 100%
Total	67 53.1%	59 46.9%	126 100%

Según se observa, el porcentaje de sujetos que no tiene hermanos es algo más elevado que el que sí los tienen en los rangos de edad de 26 a 29 meses y de 30 a 32.

La tabla 33 ofrece los estadísticos descriptivos de los participantes por sexo y escuela infantil.

Tabla 33

Frecuencia y porcentaje de participantes por sexo y escuela infantil.

Sexo	Escuela				Total
	1	2	3	4	
Niña	11 19.3%	13 22.8%	14 24.6%	19 33.3%	57 100%
Niño	21 30.4%	17 24.6%	17 24.6%	14 20.3%	69 100%
Total	32 25.4%	30 23.8%	31 24.6%	33 26.2%	126 100%

Tal y como se observa, en la escuela 1 hay una mayor proporción de niños frente a niñas y en 4 sucede lo contrario. Las dos escuelas restantes están equilibradas en cuanto la frecuencia de sujetos de cada sexo, pero los niños superan ligeramente a las niñas.

En la tabla 34 se ofrecen las frecuencias y porcentajes de participantes por sexo y si tienen o no hermanos (ver Tabla 34).

Tabla 34

Frecuencia y porcentaje de participantes por sexo y si tienen hermanos.

Sexo	Hermanos		Total
	No	Sí	
Niña	31 24.6%	26 20,6%	57 100%
Niño	36 28.6%	33 26.2%	69 100%
Total	67 53,2%	59 46.8%	126 100%

Según la tabla anterior, tanto en niñas como en niños el porcentaje de sujetos que no tiene hermanos es superior al que sí los tiene.

A continuación, en la tabla 35, expone las frecuencias y porcentajes de participantes por escuela que tienen o no hermanos.

Tabla 35

Frecuencia y porcentaje de participantes por escuela y si tienen hermanos.

Escuela	Hermanos		Total
	No	Sí	
1	20 15.9%	12 9.5%	32 100%
2	19 15.1%	11 8.7%	30 100%
3	14 11.1%	17 13.5%	31 100%
4	14 11.1%	19 15.1%	33 100%
Total	67 53.2%	59 46.8%	126 100%

En las escuelas 1 y 2 el número de hijos únicos supera al de sujetos con hermanos, mientras que en las escuelas 3 y 4 el porcentaje de participantes que tiene hermanos supera al de hijos únicos.

4.3.3. Instrumento

En este apartado se describe el proceso seguido en la elaboración y validación del instrumento utilizado para recabar la información necesaria en este estudio. Debido a esto, se construyó un cuestionario *ad hoc* como instrumento de medida, con el objetivo de recabar información sobre el grado de adquisición de los ámbitos de experiencia contemplados en el currículo de primer ciclo de Educación Infantil de la Comunidad de Madrid. La finalidad del cuestionario como instrumento de recogida de

datos es “obtener, de manera sistemática y ordenada, información acerca de la población con la que se trabaja, sobre las variables objeto de la investigación o evaluación” (Muñoz, 2003, p. 2).

En este proceso, previamente se realizó una búsqueda en profundidad de referentes teóricos. Así, para poder evaluar los ámbitos de experiencia que aparecen en la normativa vigente en el momento de llevar a cabo esta investigación (Decreto 17/2008), se concretó la búsqueda de cuestionarios de evaluación de desarrollo en educación temprana a nivel internacional que cumplieran con los criterios de validez y fiabilidad. Con esta finalidad, se consultaron los instrumentos *Early Learning Accomplishment Profile (ELAP)* (Hardin & Peisner-Feinberg, 2002), *Early Years Foundation Stage (EYFS)* (Department for Education, UK, 2014), *Individual Growth and Development Indicators (IGDIs) for Infants and Toddlers* (Carta et al. 2010), *Assessment, Evaluation, and Programming System (AEPS®) for Infants and Children* (Bricker, 2002), *A Developmental Continuum from Early Infancy to Kindergarten Entry (DRDP)* (California Department of Education, 2015) y *Child Observation Record For Infants and Toddlers (IT COR)* (High/Scope Educational Research Foundation, 2002). De todos ello, este último, que está asociado al programa de educación temprana estadounidense *HighScope* es uno de los más utilizados en el ámbito anglosajón, además de en otros contextos internacionales (Herrera et al., 2014), y en él aparecían paralelismos con los ámbitos de experiencia en los que se estructuran los contenidos del Decreto 17/2008. Concretamente, se pone el foco no sólo en la agrupación de contenidos en torno a categorías, sino también se incluye cómo se deben desarrollar estos contenidos por medio de indicadores (Ver Anexo 2). En este sentido, este cuestionario ha servido de referencia para la concreción de los indicadores de los siete ámbitos de experiencia que se han analizado, con la idea de que se ajustaran mejor a la evaluación de los contenidos. Junto a esto, se aborda, de la forma más completa posible, todos los aspectos del desarrollo del niño de 18 a 36 meses, primer paso para la elaboración de un instrumento para medir dichos contenidos (Elejabarrieta & Iñiguez, 2010). También se realizó una búsqueda bibliográfica exhaustiva dentro del ámbito de la psicología del desarrollo, para así justificar la pertinencia a nivel madurativo de los hitos evolutivos objeto de estudio: es decir, se revisaron en profundidad tanto manuales

como artículos científicos (D'Andrea et al., 2016; Paulus, 2014; Trianes, 2013; Vasilescu et al., 2013; Wittmer, 2012).

De este modo, el cuestionario inicial (ver Anexo 3) se estructura en siete dimensiones o categorías que vienen determinadas por los ámbitos de experiencia que se recogen en el Decreto 17/2008, y se han derivado de la LOE (2006), la Orden ECI/3960 (2007), y la LOMCE (2013).

Para cada una de estas dimensiones se han elaborado a su vez, una serie de indicadores que se han concretado en determinados ítems, teniendo en cuenta los referentes anteriormente citados. En particular, estos ítems reflejan aprendizajes concretos de los niños, y en su redacción se tuvieron en cuenta las recomendaciones de claridad, sencillez, brevedad, la no utilización de adverbios absolutos ni dobles negaciones, así como expresiones en una sola idea y su relevancia para el constructo a evaluar (Fabila et al., 2014; García et al., 2011), quedando compuesto el cuestionario por 30 indicadores y un total de 118 ítems.

Además, cada ítem se mide según una escala tipo *Likert* de cinco puntos en la que:

1= Nunca; 2= Rara vez; 3= A menudo; 4= Casi siempre; 5= Siempre.

De este modo, los ítems que componían el cuestionario se agruparon en torno a los indicadores y los mencionados ámbitos de conocimiento, quedando como sigue:

- a) El desarrollo del lenguaje como centro de aprendizaje: a) Escuchar y responder, b) Comunicación y expresión oral, c) Interés en el lenguaje a través de la narración, d) Expresión y comunicación por medio de materiales artísticos, e) Expresión y comunicación por medio del lenguaje musical: ítems del 1 al 20.
- b) Conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo: b1) Adquisición del esquema corporal, b2) Reconocimiento de sí mismos, b3) Movimiento de las partes del cuerpo, b4) Movimiento de todo el cuerpo, b5) Motricidad fina: ítems del 21 al 40.

- c) El juego y el movimiento: c1) Imitación y juego simbólico, c2) Movimiento con objetos, c3) Juego con los demás, c4) Juego sensorial (discriminación auditiva): ítems del 41 al 56.
- d) El descubrimiento del entorno: d1) Exploración de objetos, d2) Exploración del espacio, d3) Resolución de problemas, d4) Utilización básica de los números, d5) Clasificaciones: ítems del 57 al 74.
- e) La convivencia con los demás: e1) Relaciones con los iguales, e2) Relaciones con los progenitores y/o educadores, e3) Relaciones con otros adultos, e4) Pautas de interacción y participación grupal: ítems del 75 al 91.
- f) El equilibrio y desarrollo de su afectividad: f1) Iniciativa y expresión de preferencias, f2) Expresión de las emociones, f3) Empatía, f4) Autorregulación y equilibrio emocional: ítems del 92 al 107.
- g) Adquisición de hábitos de vida saludables que constituyan el principio de una adecuada formación para la salud: g1) Hábitos y rutinas relacionados con alimentación, higiene, vestido y descanso, g2) Seguridad, g3) Espacios limpios y ordenados: ítems del 108 al 118.

4.3.3.1. Validez y fiabilidad del cuestionario inicial

Validez

Una vez elaborado el cuestionario inicial, se procedió a determinar su validez de contenido como etapa previa a su utilización, y además porque es una técnica fundamental para determinar si los ítems del cuestionario son representativos, conforme a la temática expuesta en el contenido de este trabajo. Para ello, se recurrió a la técnica del juicio de expertos, en el que participaron 18 jueces expertos con amplia trayectoria y experiencia en el ámbito educativo, en el que se encontraban educadores de la etapa educativa de Infantil, especialistas en Educación Musical e investigadores musicales. A este grupo de expertos se le hizo llegar un cuestionario en el que se explicitaban el propósito y los objetivos del estudio, así como se les solicitaba que dieran su opinión valorando los ítems según una escala Likert de cuatro puntos que se correspondía con:

1= No estoy nada de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.

2= Estoy poco de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.

3= Estoy de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.

4= Estoy muy de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.

Además, se les requirió que realizaran las observaciones que estimaran convenientes de cada uno de los ítems.

Una vez recogidos todos los cuestionarios a los jueces, se procedió al análisis pormenorizado de los ítems, utilizando los criterios de Barbero et al. (2003) para eliminar, revisar y modificar o aceptar los diferentes ítems del cuestionario, que se concretan en:

- Que el valor de la media de cada ítem fuese igual o superior a 2.5.
- Atender al valor de la mediana, como valor del ítem.
- Que el percentil 50 (P₅₀) arroje valores iguales o superiores a 2.5.
- Se estableció un coeficiente de ambigüedad, el cual mide la dispersión en el acuerdo de los jueces, utilizando como criterio el recorrido intercuartílico. De modo que si la diferencia del percentil 75 (P₇₅) frente al percentil 25 (P₂₅) es igual a 0 o 1 el ítem se acepta y/o modifica ligeramente, si dicha diferencia se sitúa entre 1 y 2 se revisa y reformula el ítem, mientras que si es mayor que 2 la dispersión es alta entre los juicios de los jueces por lo que el ítem se rechaza.

Atendiendo a las puntuaciones obtenidas en este proceso (ver Anexo 4), así como a las observaciones realizadas (ver Anexo 5), el cuestionario definitivo se redujo a 30 indicadores compuestos de 110 ítems (ver Anexo 6).

Fiabilidad

Por su parte, se midió la consistencia interna del cuestionario o fiabilidad interna mediante el coeficiente de fiabilidad α de *Cronbach*. La fiabilidad interna es el grado en que las respuestas obtenidas con cada uno de los ítems se correlacionan con el resto del cuestionario (Bisquerra, 1987). El coeficiente α de *Cronbach* que se ha obtenido para este cuestionario en su versión inicial implementada en el estudio piloto arrojó un valor de .956, mostrando un índice elevado de consistencia interna.

Prueba piloto

Antes de utilizar el cuestionario con la muestra total de participantes y con el fin de verificar que los indicadores incluidos en el cuestionario servirían para recabar información concreta de los ámbitos de experiencia estudiados, así como probar la viabilidad y adecuación práctica del programa de intervención para la muestra seleccionada y en el contexto elegido, se llevó a cabo un estudio piloto en la escuela infantil 1 durante el curso académico 2017-2018.

La muestra del estudio piloto estuvo compuesta por un total de 30 participantes de entre 22 y 32 meses ($M_{\text{edad}} = 26.97$ meses). Los 30 sujetos fueron divididos en dos grupos seleccionados al azar de entre los que quisieron participar en esta investigación y cumplían las condiciones de a) estar en el rango de edad y b) no presentar un diagnóstico de necesidades educativas especiales. Así, el grupo control quedó compuesto por 10 participantes, y el grupo experimental con 20.

La implementación del programa de entrenamiento se desarrolló a lo largo de 23 semanas, en concreto, de noviembre de 2017 a mayo de 2018, con una sesión de actividades musicales de 45 minutos a la semana. Durante el programa, el grupo experimental se subdividió en dos grupos de 10 sujetos, donde cada uno estuvo acompañado por una figura de apego. La recogida de datos para la evaluación se realizó dentro del aula por la propia investigadora como sujeto no interviniente durante la jornada lectiva en horario de mañana.

De este modo, los resultados obtenidos en esta prueba piloto sirvieron para realizar algunas modificaciones antes de realizar el muestreo completo. La versión definitiva del cuestionario quedó constituida por 29 indicadores y 100 ítems, que se revisaron atendiendo a los siguientes criterios:

- Cuestiones con pocos matices para graduar, como aquellas que comienzan con “es capaz” en las que la respuesta suele ser absoluta. Se modificó la redacción del ítem.
- Cuestiones difícilmente observables en el contexto que se realizó la evaluación o si no es en una actividad que las provoque. Como solución se recurrió a un nuevo contexto de evaluación a través de una sesión de juegos y cuentos en familia complementario a la evaluación en aula.

- Cuestiones en las que el 100% de los alumnos obtuvo la máxima puntuación en la evaluación inicial, de lo que se deduce que ya no proceden por edad. Se prescindió de ellas en el nuevo cuestionario.

Además, se decidió añadir nuevas variables independientes de estudio relativas al contexto familiar, socio-cultural y económico de los sujetos a la nueva investigación que pudieran complementar la información recogida y su posterior análisis.

Por último, este estudio previo también sirvió para valorar la pertinencia de las actividades musicales diseñadas para incrementar el nivel de adquisición de los ámbitos de experiencia, al obtenerse mejoras reseñables en el grupo experimental en 12 de los 30 indicadores del cuestionario, en su mayoría pertenecientes o relacionados con el ámbito de experiencia de convivencia con los demás. Resultados que refuerzan la idea de que el entrenamiento con actividades musicales en edades tempranas incide positivamente sobre comportamientos prosociales y comunicativos, tal y como indican estudios anteriores (Cirelli et al, 2014; Gerry et al., 2012).

4.3.3.2. Validez y fiabilidad del cuestionario final

Una vez obtenida la muestra final de este estudio ($n= 126$), se procedió a medir tanto la validez como la fiabilidad del instrumento final. Puesto que anteriormente se había calculado la validez de contenido, se procedió a calcular la validez de constructo para verificar el grado en que el cuestionario elaborado refleja el constructo o construcción teórica que pretende medir (Hajjar, 2018). Así, se recurrió a la realización de un análisis factorial exploratorio. Para decidir si este tipo de análisis es pertinente, se implementó la prueba de Bartlett y de Kaiser, Meyer y Olkin del que se obtuvo una puntuación de .921 (ver Tabla 36), guarismo sensiblemente superior a .6 que es el valor de referencia para poder realizar este tipo de análisis (Estévez & Pérez, 2007).

Tabla 36

KMO y prueba de Bartlett.

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.921
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2673.698
	gl	406
	Sig.	.000

De este modo, en la tabla 37 se muestran los resultados del análisis factorial implementado mediante el método de extracción de componentes principales con rotación *oblimin*, del cual se extrajeron 5 factores que explicaban el 69.54% de la varianza total, utilizando el método *Kaiser* que determina tantos factores como autovalores mayores a la unidad se obtienen en los análisis.

Tabla 37

Análisis de componentes principales con rotación *Oblimin*.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total
1	12.630	43.551	43.551	12.630	43.551	43.551	10.660
2	3.036	10.470	54.020	3.036	10.470	54.020	5.265
3	1.931	6.657	60.678	1.931	6.657	60.678	5.762
4	1.487	5.126	65.804	1.487	5.126	65.804	2.747
5	1.083	3.735	69.539	1.083	3.735	69.539	5.700

A continuación, la tabla 38 muestra cómo se han agrupado los indicadores según los 5 factores que se han obtenido del análisis anteriormente descrito.

Tabla 38

Resultados del análisis factorial, mediante el método de rotación *Oblimin*.

Indicadores	Componentes				
	1	2	3	4	5
a) 1) Escuchar y responder	.730				
a) 2) Comunicación y expresión verbal	.829				
a) 3) Interés en el lenguaje a través de la narración		.676			
a) 4) Expresión y comunicación por medio de materiales artísticos	.694				
a) 5) Expresión y comunicación por medio del lenguaje musical				.813	
b) 1) Adquisición del esquema corporal	.829				
b) 2) Reconocimiento de sí mismos	.728				
b) 3) Motricidad gruesa	.744				
b) 4) Motricidad fina	.844				
c) 1) Imitación y juego simbólico				.852	
c) 2) Movimiento con objetos	.705				
c) 3) Juego con los demás					.706
c) 4) Juego sensorial (discriminación auditiva)		.668			
d) 1) Exploración de objetos					.716
d) 2) Exploración del espacio	.745				
d) 3) Resolución de problemas			.748		
d) 4) Utilización básica de los números	.800				
d) 5) Clasificaciones	.860				
e) 1) Relaciones con los iguales					.802
e) 2) Relaciones con progenitores y/o educadores			.723		
e) 3) Relaciones con otros adultos			.726		
e) 4) Pautas de interacción y participación grupal		.950			
f) 1) Iniciativa y expresión de preferencias			.751		
f) 2) Expresión de las emociones			.748		
f) 3) Empatía	.674				
f) 4) Autorregulación y equilibrio emocional		.759			

Indicadores	Componentes				
	1	2	3	4	5
g) 1) Hábitos y rutinas relacionados con alimentación, higiene, vestido y descanso	.771				
g) 2) Seguridad		.820			
g) 3) Espacios limpios y ordenados		.649			

Puesto que la aproximación inductiva o exploratoria intenta buscar patrones de relación entre indicadores y descubrir la estructura subyacente (Pérez-Gil et al., 2000), los factores que se extrajeron de este análisis se pueden explicar de la siguiente manera:

- El factor 1 de mayor peso agrupa los indicadores relacionados con las rutinas, contenidos que se adquieren fundamentalmente a través de la imitación y se refuerzan mediante la repetición, y en cuyo aprendizaje según la teoría Cognitivo Social tienen gran peso el aprendizaje observacional y los agentes ambientales (Zabaleta, 2005).
- El factor 2 concentra los indicadores en los que se evalúan aquellas relaciones con el entorno en las que tienen un mayor protagonismo las emociones de los sujetos. Si atendiéramos al modelo de aprendizaje Cognitivo Social, los indicadores aquí reunidos son aquellos en los que se subraya la intervención de los factores afectivos internos (Zabaleta, 2005) y, especialmente, la capacidad para regular las propias emociones (Bandura, 2012).
- El factor 3 agrupa los indicadores en los que se expresa mejor la individualidad de cada sujeto y en cuyo aprendizaje pesan más los factores personales que los ambientales (Bandura, 2001, 2012) y, por tanto, aspectos en cuya expresión es fundamental la autoeficacia percibida y sus procesos cognitivos, motivacionales, afectivos, y de toma de decisiones.
- El factor 4 reúne dos indicadores cuyo nexo radica en el papel que juega en ambos la innovación y la creatividad, comportamientos que son resultado de altos niveles de autoeficacia percibida y que pueden potenciarse aumentando la confianza en el sujeto y el respeto a sus aportaciones (Ng & Lucianetti, 2016).
- El factor 5 recoge los indicadores en los que destaca el aprendizaje espontáneo entre iguales. En estas edades la interacción con otros niños se produce a través del juego (Martínez, 2005) y éste a través de la exploración de los objetos, en la

medida en que en una etapa aún muy sensorial son los materiales quienes propician generalmente las situaciones de juego.

En relación con la fiabilidad, y siguiendo el procedimiento establecido para la prueba piloto, se recurrió al análisis de la consistencia interna a través del coeficiente de fiabilidad α de *Cronbach*, del cual se obtuvo un valor de .972, que indica un nivel elevado de consistencia interna, a la vez que mejora ligeramente este mismo índice obtenido en el estudio piloto (α de *Cronbach* = .956).

4.3.4. Procedimiento

En primer lugar, para desarrollar esta investigación se presentó el proyecto diseñado al Servicio de Educación Infantil y otros programas, unidad dependiente del Área de gobierno de equidad, derechos sociales y empleo del Ayuntamiento de Madrid, donde se autorizó la implementación del programa de entrenamiento musical dentro de las escuelas municipales participantes.

Tras obtener el permiso, se solicitó la colaboración voluntaria a las escuelas seleccionadas, quienes a su vez facilitaron la difusión del proyecto entre las familias de su comunidad educativa y prestaron las instalaciones para su desarrollo. Asimismo, en todo momento se comunicó a las familias de los participantes la naturaleza del estudio, los procedimientos utilizados, la confidencialidad de los datos recogidos y la voluntariedad para participar en el programa, solicitando su conformidad por escrito a través de la firma del consentimiento informado (ver Anexo 1), siguiendo así uno de los lineamientos básicos del Código ético de la investigación de la Universidad Complutense de Madrid.

4.3.4.1. Procedimiento para la recogida de los datos

En el caso de la población de la presente investigación, ante la imposibilidad de los sujetos de responder al cuestionario debido a su edad, la información fue completada por la investigadora, quién evaluó la adquisición de los contenidos de los ámbitos de experiencia antes y después de la implementación del programa. La recogida de datos se realizó en una sesión semidirigida de juego, cuentos y canciones en familia de 45 minutos y se completó dentro del aula por la propia investigadora como sujeto no

interviniente durante la jornada lectiva en horario de mañana. El pretest se realizó durante las dos semanas anteriores al comienzo de la intervención y el postest en las dos semanas posteriores a su finalización. Asimismo, los datos recogidos han sido contrastados con las educadoras de aula de los niños participantes, puesto que el desarrollo de las actividades del grupo control estuvo a su cargo, y seguían pautas similares de valoración de los ámbitos analizados.

4.3.4.2. Procedimiento y diseño del programa de intervención

El programa de intervención se desarrolló a lo largo de 25 semanas, de octubre de 2018 a mayo de 2019, siguiendo el calendario escolar fijado por la Comunidad de Madrid para las Escuelas Infantiles. El grupo experimental asistió a una sesión de actividades musicales semanal tras el horario lectivo del centro, en grupos de 10 niños acompañados de su figura de apego. Por su parte, el grupo control siguió realizando las actividades habituales programadas en la escuela. Además, hay que señalar que se procuró realizar el programa de intervención en las cuatro escuelas participantes en la misma semana.

El espacio en el que se desarrollaron las sesiones fue la sala de psicomotricidad y usos múltiples de cada una de las escuelas participantes.

El programa de intervención se ha diseñado teniendo en cuenta tanto los enfoques pedagógicos más actuales en Educación Infantil, como los recursos que brindan las metodologías de educación musical temprana más extendidas y, por lo tanto, fundamentadas a través de la investigación. En este sentido, el enfoque pedagógico o pedagogía en Educación Infantil se puede definir como

[...] el conjunto de técnicas y estrategias que permiten que tenga lugar el aprendizaje y proveen de oportunidades para la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes a través de un contexto social y material determinado. Se refiere a la interacción entre profesor y alumno y al entorno educativo (que incluye el entorno específico educativo, la familia y la comunidad). (Siraj-Blatchford et al., 2002, p. 28)

Si bien, en todas las etapas educativas se tiene en cuenta el papel de la familia y del contexto social, la relación entre maestros o educadores y familiares debe ser más estrecha cuanto más pequeño es el niño (Paniagua y Palacios, 2005), tanto que en Educación Infantil se considera que el rol de la familia se sitúa en el mismo lugar en importancia que el educador y el propio sujeto (Moyles et al., 2002).

Es por ello, que la presencia de la familia durante el desarrollo de actividades supone un paso importante para su implicación en el proceso educativo, puesto que lo facilitan en la medida en que:

- Sirven de modelo para el niño, quien va a articular su propia acción y aprendizaje a través de la observación e imitación de los demás (García, 2008).
- Actúan como canal corporal y táctil para la escucha activa por parte de los niños (Tanaka et al., 2018).
- Evitan la aparición de ansiedad por la separación y hacen que los infantes actúen desde una posición de seguridad, suavizando su proceso de adaptación a la dinámica de la clase.
- Contribuyen a la socialización de los niños, actuando en inicio como adultos extraños dentro del grupo.

Con todo, la participación del niño junto con la figura de apego en la intervención con actividades musicales tiene además múltiples efectos que redundan sobre la propia relación social, tales como un aumento a) de la empatía y la coordinación interpersonal (Wallace & Harwood, 2018), b) de la disposición a colaborar de forma desinteresada con la persona con la que comparten la actividad (Cirelli et al., 2014), d) de las habilidades sociales y comunicativas gracias a la aparición más temprana y frecuente de gestos pre y para lingüísticos tales como sonrisas y miradas (Gerry et al., 2012). En definitiva, se observa un fortalecimiento generalizado del vínculo (Grätzer, 1999, 2003). En todos los casos citados, al igual que en la intervención desarrollada en esta Tesis, las sesiones de entrenamiento o actividad musical fueron activas, implicando el movimiento corporal, la voz o la interacción con objetos e instrumentos, y no se limitaron a exponer a los niños a una escucha indirecta o pasiva. De este modo, se diseñó el programa de intervención tomando como base:

- El aprendizaje por inmersión: método para la enseñanza de una lengua extranjera en el que el currículo es enseñado a través de esta lengua (Met, 2008), entendiendo en este caso la música como un lenguaje y exponiendo al niño a todo tipo de modos y métricas (Gordon, 2003), pero también a una variedad de

- timbres, texturas y estilos musicales, a través del uso ocasional de música grabada.
- El aprendizaje basado en problemas: donde los problemas dados a los alumnos para su resolución son complejos y no tienen por qué tener una única respuesta correcta (Hmelo-Silver & Barrows, 2006). Dicha idea enlaza con los principios de Orff, según las cuales el niño aprende música haciendo música, sin importar la exactitud de sus respuestas. Esto se ejemplifica en las actividades que consisten en presentar un problema musical para que el infante improvise sus soluciones y aprenda a hacer música a través de su propia experiencia y la escucha de las soluciones de los otros (Frazee & Kreuter, 1987). Además, esta idea se presenta también en las propuestas de juego abiertas en las que el docente elabora nuevos movimientos o patrones a partir de las respuestas de los niños.
 - El ambiente preparado Montessori que el niño puede conquistar (Black & Davis, 2015): en este caso consistente en ofrecer al niño un ambiente preparado musical, es decir, presentarle unas canciones o recitados seleccionados conscientemente por sus características musicales, junto con unos patrones rítmicos y melódicos concordantes en modo y compás, que se convierten en las herramientas para, mediante la imitación y la variación de estos patrones, poder llegar a la creación musical (Gordon, 2003).
 - El uso de materiales no estructurados (plumas, pañuelos, cuerdas, etc.) que permiten variedad de juegos y acercamientos a ellos, tal como propone la pedagogía Waldorf, según la cual los materiales deben ser sencillos y versátiles para estimular la fantasía y la imaginación de los niños (Piatti, 2015; Quiroga e Igelmo, 2013). También se incluyen instrumentos de pequeña percusión y otros materiales propios de la educación musical destinados específicamente a la exploración sonora.
 - El aprendizaje centrado en el niño, en sus necesidades, motivaciones y respuestas, un concepto presente desde pioneras de la educación infantil temprana como Susan Isaacs o María Montessori (De Serio, 2018) hasta tendencias actuales como el juego de roles o el PBL y a su vez un concepto clave en el manifiesto metodológico de *Musica in culla* (Anselmi, 2010).

- Además, el programa de intervención toma la canción como recurso básico ya que los bebés demuestran desde su nacimiento una preferencia natural hacia los estímulos vocales (Gardner & Goldson, 2002), además de ser el primer contacto que tienen con la música a través de las canciones de cuna, un fenómeno universal y atemporal que parece inherente al ser humano.

Desde el punto de vista de la educación musical, se ha observado que el proceso de aculturación e interiorización de los diferentes aspectos musicales comienza en la primera infancia (Hannon & Trainor, 2007). El niño es capaz desde los primeros meses de vida de memorizar y reconocer cambios en aspectos musicales como tempo y timbre (Trainor et al., 2004), métrica (Hannon & Trehub, 2005) tonalidad (Cohen, 2000), y sus preferencias van a estar influenciadas por las experiencias previas (Volkova et al., 2006). Por todo ello, los materiales sonoros y las partituras que han sido compuestas, en unos casos y seleccionadas en otros para desarrollar las actividades del programa, atienden a diversos aspectos musicales como son:

- El plano tonal: se utilizan todos los modos de la tradición occidental (mayor, dórico, frigio, lidio, mixolidio, eólico, locrio y armónico menor), acotados en función del contexto amplio en el que lleva a cabo la intervención y elegidos por su contribución a la organización social y el sentimiento generado de cohesión del grupo (Trehub et al., 2015).
- El plano rítmico: aparecen una amplia variedad de métricas, incluyendo las irregulares, que enriquecen el proceso de aculturación musical pero también crean oportunidades para la resolución de problemas.
- El plano formal: se abordan desde el concepto básico de repetición y contraste hasta estructuras complejas como el rondó o la forma sonata, apoyando la clasificación en categorías desde el reconocimiento de frases y/o secciones iguales, diferentes y variadas.
- Aunque predomina la canción como el recurso por excelencia en la educación musical temprana, el programa incluye también recitados que refuerzan aspectos rítmicos y facilitan su iniciativa en los momentos de creación y respuesta. Junto a esto, se implementaron audiciones que enriquecen la experiencia armónica y

tímbrica y permiten mayor variedad y una comprensión más profunda en la práctica de las actividades de movimiento.

- Incorpora acompañamientos y ostinatos a los recitados y canciones para dotar a los materiales de distintas texturas y armonías dentro de las posibilidades vocales del grupo.
- Además, se reflejan estilos y procedencias diversas: blues, rock, charleston, música culta occidental de varias épocas, canción popular infantil, danzas tradicionales de distintas culturas, etc., con el fin de ampliar el bagaje cultural de los niños y el espectro de emociones sugeridas.

La implementación del programa de intervención se ha realizado a lo largo de 25 sesiones con una periodicidad semanal de 40 minutos de duración. Cada sesión sigue una estructura similar, con actividades que trabajan en torno a 10 materiales sonoros (canciones, recitados y grabaciones), y que siguen una secuencia común en su presentación: Acogida / Canción de bienvenida / Propuestas a nivel de suelo / Propuestas de movimiento / Actividad tranquila / Canción de despedida.

Para finalizar este apartado, se presenta en la tabla siguiente el cronograma de las actividades desarrolladas en las sesiones que se incluyen de forma pormenorizada en su correspondiente anexo.

Tabla 39

Cronograma del desarrollo del programa.

Sesiones	Actividades	Temporalización
Sesión 1	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	Octubre 2018
Sesión 2	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	Octubre y noviembre 2018
Sesión 3	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 12, 10	Noviembre 2018
Sesión 4	1, 2, 13, 14, 3, 4, 7, 11, 12, 10	Noviembre 2018
Sesión 5	15, 2, 13, 14, 16, 17, 18, 8, 19, 10	Noviembre 2018
Sesión 6	15, 2, 13, 14, 17, 18, 11, 19, 20, 10	Noviembre y diciembre 2018
Sesión 7	21, 2, 15, 16, 22, 17, 18, 11, 20, 10	Diciembre 2018
Sesión 8	21, 2, 23, 15, 22, 24, 25, 26, 19, 10	Diciembre 2018 y enero 2019
Sesión 9	21, 2, 27, 23, 28, 25, 17, 26, 20, 10	Diciembre 2018 y enero 2019
Sesión 10	21, 2, 27, 29, 23, 28, 25, 26, 30, 10	Enero 2019
Sesión 11	31, 2, 27, 23, 28, 32, 33, 26, 30, 10	Enero 2019
Sesión 12	31, 2, 34, 29, 35, 32, 33, 36, 30, 10	Enero y febrero 2019
Sesión 13	31, 2, 34, 37, 35, 32, 33, 36, 38, 10	Enero y febrero 2019
Sesión 14	31, 2, 34, 37, 39, 40, 11, 36, 38, 10	Febrero 2019
Sesión 15	41, 2, 42, 43, 39, 40, 44, 45, 38, 10	Febrero 2019
Sesión 16	41, 2, 46, 42, 43, 47, 44, 45, 48, 10	Febrero y marzo 2019
Sesión 17	49, 2, 46, 50, 51, 52, 53, 44, 48, 10	Febrero y marzo 2019
Sesión 18	49, 2, 46, 50, 51, 52, 53, 44, 20, 10	Marzo 2019
Sesión 19	49, 2, 50, 51, 54, 52, 53, 55, 56, 10	Marzo 2019

Sesiones	Actividades	Temporalización
Sesión 20	57, 2, 58, 42, 43, 59, 60, 55, 56, 10	Marzo y abril 2019
Sesión 21	57, 2, 58, 61, 54, 59, 62, 60, 63, 10	Marzo y abril 2019
Sesión 22	57, 2, 58, 61, 35, 59, 62, 60, 64, 10	Abril 2019
Sesión 23	21, 2, 65, 66, 49, 67, 25, 60, 64, 10	Abril y mayo 2019
Sesión 24	1, 2, 65, 66, 49, 67, 68, 8, 69, 10	Abril y mayo 2019
Sesión 25	1, 2, 65, 66, 14, 59, 68, 36, 69, 10	Abril y mayo 2019

Capítulo

5

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos divididos en apartados según cada uno de los ámbitos de competencia. En cada apartado se mostrarán los estadísticos descriptivos de las fases antes y después de la intervención, la prueba de normalidad, realizadas a través de la prueba *Kolmogorov-Smirnov*, y a partir de aquí los análisis inferenciales llevados a cabo (prueba *U* de *Mann-Whitney*, prueba de Rangos de *Wicolson* y prueba de *Kruskal-Wallis*). Además, se calculará el tamaño del efecto y se seguirán las categorías establecidas por Miksza y Elpus (2018), que indican que el tamaño del efecto es pequeño en valores de $r \geq .10$; medio en $r \geq .30 < .50$ y grande en $r \geq .50$.

5.1. RESULTADOS SOBRE EL ÁMBITO DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE COMO CENTRO DEL APRENDIZAJE

En la tabla siguiente se presentan los estadísticos descriptivos de ámbito del desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje.

Tabla 40

Estadísticos descriptivos del ámbito del desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje en fase pretest del grupo control y experimental.

Indicadores	Grupo	N	Media	Mediana	Desviación estándar	Rango intercuartílico
a1) Escuchar y responder	Control	57	3.64	3.67	0.71	0.67
	Experimental	69	3.58	3.67	0.65	1.00
a2) Comunicación y expresión verbal	Control	57	2.63	2.75	0.82	1.13
	Experimental	69	2.74	2.75	0.75	1.00
a3) Interés en el lenguaje a través de la narración	Control	57	3.32	3.33	0.66	1.00
	Experimental	69	3.43	3.33	0.59	1.00
a4) Expresión y comunicación por medio de materiales artísticos	Control	57	3.04	3.00	0.57	0.67
	Experimental	69	3.19	3.33	0.73	1.00
a5) Expresión y comunicación por medio del lenguaje musical	Control	57	1.65	1.33	0.77	1.00
	Experimental	69	1.66	1.33	0.80	1.33

Nota: 1= nunca, 2= casi nunca, 3= a veces, 4= casi siempre, 5= siempre.

Como se aprecia en la tabla anterior, las medias más elevadas corresponden a a1) Escuchar y responder, con una puntuación de la media ligeramente más elevada en el grupo control. En el caso de la mediana la más alta corresponde al mismo indicador y es la misma en ambos grupos. El indicador relativo a la a5) Expresión y comunicación por medio del lenguaje musical, es el que obtiene medias y medianas más bajas tanto en

el grupo control como el experimental, con puntuaciones sensiblemente por debajo del resto.

A continuación, en la tabla 41, se muestran los estadísticos descriptivos de este mismo ámbito en la fase postest.

Tabla 41

Estadísticos descriptivos del ámbito del desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje en fase postest del grupo control y experimental.

Indicadores	Grupo	N	Media	Mediana	Desviación estándar	Rango intercuartílico
a1) Escuchar y responder	Control	57	3.88	4.00	0.69	1.00
	Experimental	69	4.12	4.33	0.71	1.17
a2) Comunicación y expresión verbal	Control	57	3.52	3.75	0.75	1.00
	Experimental	69	3.72	3.75	0.77	1.00
a3) Interés en el lenguaje a través de la narración	Control	57	3.66	3.67	0.85	1.33
	Experimental	69	3.98	4.00	0.62	0.67
a4) Expresión y comunicación por medio de materiales artísticos	Control	57	3.48	3.67	0.85	1.00
	Experimental	69	3.55	3.33	0.76	1.00
a5) Expresión y comunicación por medio del lenguaje musical	Control	57	1.66	1.33	0.77	1.00
	Experimental	69	1.66	1.33	0.80	1.33

Nota: 1= nunca, 2= casi nunca, 3= a veces, 4= casi siempre, 5= siempre.

Al igual que sucedía en pretest, las puntuaciones medias y medianas más elevadas en el ámbito del desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje corresponden al indicador de a1) Escuchar y responder. El indicador a5) Expresión y comunicación por medio del lenguaje musical es el que obtiene puntuaciones medias y medianas más bajas en ambos grupos de la muestra.

A continuación, y con el fin averiguar si los datos recogidos cumplen o no con la hipótesis de normalidad, se ha realizado la prueba de *Kolmogorov-Smirnov*, cuyos resultados para los indicadores que componen el ámbito del desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje este indicador ha sido de $p = .000$, por lo que se rechaza la hipótesis de normalidad y, por tanto, se tienen que utilizar pruebas no paramétricas para el análisis inferencial de las variables estudiadas.

Así, en la tabla siguiente se ofrecen los resultados de la prueba *U* de *Mann-Whitney* en la fase pretest en función de los grupos analizados (ver Tabla 42).

Tabla 42

Prueba de rangos U de Mann-Whitney del ámbito del desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje en fase pretest según el grupo.

Indicadores	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p
a1) Escuchar y responder	Control	57	66.23	3775.00	-0.771	.441
	Experimental	69	61.25	4226.00		
a2) Comunicación y expresión verbal	Control	57	61.67	3515.00	-0.515	.607
	Experimental	69	65.01	4486.00		
a3) Interés en el lenguaje a través de la narración	Control	57	61.06	3480.50	-0.691	.490
	Experimental	69	65.51	4520.50		
a4) Expresión y comunicación por medio de materiales artísticos	Control	57	58.14	3314.50	-1.515	.130
	Experimental	69	67.92	4686.50		
a5) Expresión y comunicación por medio del lenguaje musical	Control	57	64.11	3654.00	-0.176	.860
	Experimental	69	63.00	4347.00		

Como se observa en la tabla anterior, no hay diferencias estadísticamente significativas entre grupo control y experimental en el pretest del ámbito de desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos a través de la prueba de rangos de Wilcoxon de los indicadores del ámbito del desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje en las fases pretest-postest, con la finalidad de comparar los cambios producidos en ambos grupos antes y después de la intervención.

Tabla 43

Prueba de rangos de Wilcoxon pretest-postest del ámbito del desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje según el grupo y tamaño del efecto (r de Rosental).

Indicadores	Grupo	Rangos negativos	Rangos positivos	Empates	Z	p	r
a1) Escuchar y responder	Control	20	32	5	-2.410	.016*	0.21
	Experimental	9	50	10	-5.536	.000*	0.49
a2) Comunicación y expresión verbal	Control	6	47	4	-5.875	.000*	0.52
	Experimental	2	62	5	-6.882	.000*	0.61
a3) Interés en el lenguaje a través de la narración	Control	17	35	5	-2.853	.004*	0.25
	Experimental	7	52	10	-5.587	.000*	0.50
a4) Expresión y comunicación por medio de materiales artísticos	Control	14	38	5	-3.354	.001*	0.30
	Experimental	16	38	15	-3.003	.003*	0.27
a5) Expresión y comunicación por medio del lenguaje musical	Control	0	0	57	0.000	1.000	
	Experimental	0	0	69	0.000	1.000	

* $p < .05$

Tanto grupo experimental como control obtienen mejoras estadísticamente significativas entre la fase pretest y postest en los cuatro primeros indicadores del ámbito del lenguaje: a1) Escuchar y responder, a2) Comunicación y expresión verbal, a3) Interés en el lenguaje a través de la narración y a4) Expresión y comunicación por medio de materiales artísticos. En los tres primeros indicadores el grupo experimental tiene además un mayor número de rangos positivos, que se igualan en el cuarto y quinto indicador. Respecto al tamaño del efecto, para el indicador a1) es pequeño para el grupo control y medio para el grupo experimental; para a2) es grande en ambos grupos; en el a3) el tamaño del efecto es grande para el grupo experimental mientras que para el grupo control es medio y, por último, para el a4) el tamaño del efecto es pequeño para el grupo control y medio para el experimental.

En la tabla 44, aparecen los resultados de la prueba *U* de *Mann-Whitney* del ámbito del desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje en la fase postest.

Tabla 44

Prueba de rangos U de Mann-Whitney del ámbito del desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje en fase postest según el grupo.

Indicadores	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p
a1) Escuchar y responder	Control	57	56,90	3243,50	-1.862	.063
	Experimental	69	68,95	4757,50		
a2) Comunicación y expresión verbal	Control	57	58,61	3340,50	-1.376	.169
	Experimental	69	67,54	4660,50		
a3) Interés en el lenguaje a través de la narración	Control	57	56,82	3238,50	-1.891	.059
	Experimental	69	69,02	4762,50		
a4) Expresión y comunicación por medio de materiales artísticos	Control	57	62,44	3559,00	-0.299	.765
	Experimental	69	64,38	4442,00		
a5) Expresión y comunicación por medio del lenguaje musical	Control	57	64,11	3654,00	-0.176	.860
	Experimental	69	63,00	4347,00		

Como se muestra en la tabla anterior, tampoco se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas en la fase postest entre ambos grupos de la muestra.

Con la finalidad de saber en qué ítems concretos de los que conforman cada indicador del ámbito del desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje se producen diferencias significativas, se llevó a cabo la prueba *U* de *Mann-Whitney* ítem a ítem (ver Tabla 45).

Tabla 45

Prueba de rangos U de Mann-Whitney ítem a ítem del ámbito del desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje en fase posttest según el grupo y el tamaño del efecto (*r* de Rosental).

Ítems	Grupo	N	Rangos promedio	Suma de Rangos	Z	p	r
a1.1. Presta atención cuando se dirigen a él	Control	57	63.05	3594.00	-0.133	.894	
	Experimental	69	63.87	4407.00			
a1.2. Responde a situaciones cotidianas (saluda, se despide, etc.,)	Control	57	54.24	3091.50	-2.770	.006*	0.25
	Experimental	69	71.15	4909.50			
a1.3. Responde a peticiones directas y sencillas	Control	57	57.21	3261.00	-1.877	.061	
	Experimental	69	68.70	4740.00			
a2.4. Utiliza palabras aisladas con una finalidad (nombra, pide, responde)	Control	57	61.53	3507.00	-0.762	.446	
	Experimental	69	65.13	4494.00			
a2.5. Utiliza frases con diferentes elementos sintácticos para comunicar ideas	Control	57	62.11	3540.00	-0.415	.678	
	Experimental	69	64.65	4461.00			
a2.6. Pronuncia con claridad	Control	57	61.30	3494.00	-0.649	.516	
	Experimental	69	65.32	4507.00			
a2.7. Habla sobre sus experiencias vividas en otros momentos y lugares	Control	57	55.99	3191.50	-2.203	.028*	0.20
	Experimental	69	69.70	4809.50			
a3.8. Muestra interés por cuentos, rimas y canciones	Control	57	57.23	3262.00	-2.151	.031*	0.19
	Experimental	69	68.68	4739.00			
a3.9. Mantiene la atención a cuentos, rimas y canciones	Control	57	58.17	3315.50	-1.562	.118	
	Experimental	69	67.91	4685.50			
a3.10. Participa activamente en el desarrollo de cuentos, rimas y canciones	Control	57	57.45	3274.50	-1.777	.076	
	Experimental	69	68.50	4726.50			
a4.11. Disfruta de la exploración y manipulación de materiales artísticos	Control	57	58.72	3347.00	-1.544	.123	
	Experimental	69	67.45	4654.00			
a4.12. Explora los materiales realizando acciones sencillas (garabatea, aplasta plastilina, arruga papel)	Control	57	64.52	3677.50	-0.298	.766	
	Experimental	69	62.66	4323.50			
a4.13. Explora los materiales realizando acciones complejas (dibuja rayas o puntos, hace churros de plastilina, rasga papel)	Control	57	63.54	3621.50	-0.010	.992	
	Experimental	69	63.47	4379.50			
a5.14. Emite sonidos vocales en respuesta a canciones	Control	57	52.55	2995.50	-3.267	.001*	0.29
	Experimental	69	72.54	5005.50			
a5.15. Reproduce fragmentos de canciones	Control	57	51.96	2962.00	-3.437	.001*	0.31
	Experimental	69	73.03	5039.00			
a5.16. Canta canciones con ritmo y entonación reconocible	Control	57	54.48	3105.50	-2.659	.008*	0.24
	Experimental	69	70.95	4895.50			

**p* < .05

Si bien al realizar la prueba por indicadores, en el ámbito del lenguaje los resultados de ambos grupos no arrojaban diferencias estadísticamente significativas, se observa en la tabla anterior cómo el análisis por ítems sí muestra diferencias a favor del grupo experimental, en concreto en los ítems a1.2. Responde a situaciones cotidianas (saluda, se despide, etc.), a3.8. Muestra interés por cuentos, rimas y canciones, a5.14. Emite sonidos vocales en respuesta a canciones, a5.15. Reproduce fragmentos de canciones y a5.16. Canta canciones con ritmo y entonación reconocible. El tamaño del efecto según la *r* de *Rosental* es pequeño, excepto en el ítem que se nombra como a5.15. Reproduce fragmentos de canciones, donde el tamaño del efecto es medio.

Para continuar, se ofrecen los análisis de comparación en función de diferentes variables que han sido consideradas en esta investigación.

En primer lugar, se llevó a cabo la prueba *U* de *Mann-Whitney* para el ámbito del desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje en función de la variable independiente sexo.

Tabla 46

Prueba de rangos U de Mann-Whitney del ámbito del desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje en fase posttest según el sexo y el tamaño del efecto (r de Rosental).

Indicadores	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p	r
a1) Escuchar y responder	Niña	57	69.70	3973.00	-1.751	.080	
	Niño	69	58.38	4028.00			
a2) Comunicación y expresión verbal	Niña	57	69.04	3935.50	-1.558	.119	
	Niño	69	58.92	4065.50			
a3) Interés en el lenguaje a través de la narración	Niña	57	63.11	3597.50	-0.109	.913	
	Niño	69	63.82	4403.50			
a4) Expresión y comunicación por medio de materiales artísticos	Niña	57	71.02	4048.00	-2.118	.034*	0.19
	Niño	69	57.29	3953.00			
a5) Expresión y comunicación por medio del lenguaje musical	Niña	57	66.25	3776.50	-0.801	.423	
	Niño	69	61.22	4224.50			

p < .05

Tal como se observa en la tabla anterior, las diferencias estadísticamente significativas se dieron en el indicador a4) Expresión y comunicación por medio de materiales artísticos, en el que son las niñas quienes puntúan en mayor medida en este indicador, con un tamaño del efecto pequeño.

En la siguiente tabla, se muestran los resultados obtenidos de la prueba de rangos de *Kruskal-Wallis* para el ámbito del desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje según el rango de edad (ver Tabla 47).

Tabla 47

Prueba de Kruskal-Wallis del ámbito del desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje en fase posttest según el rango de edad.

Indicadores	Rango de edad	N	Rango promedio	Chi-cuadrado	p	Comparaciones U de Mann-Whitney
a1) Escuchar y responder	De 21 a 25 meses (1)	42	48.90	10.935	.004*	3, 2> 1
	De 26 a 29 meses (2)	41	67.51			
	De 30 a 32 meses (3)	43	73.93			
a2) Comunicación y expresión verbal	De 21 a 25 meses	42	45.94	18.009	.000*	3, 2> 1
	De 26 a 29 meses	41	64.95			
	De 30 a 32 meses	43	79.27			
a3) Interés en el lenguaje a través de la narración	De 21 a 25 meses	42	53.10	5.249	.072*	2>1
	De 26 a 29 meses	41	68.99			
	De 30 a 32 meses	43	68.43			
a4) Expresión y comunicación por medio de materiales artísticos	De 21 a 25 meses	42	49.90	10.616	.005*	3, 2> 1
	De 26 a 29 meses	41	64.96			
	De 30 a 32 meses	43	75.38			
a5) Expresión y comunicación por medio del lenguaje musical	De 21 a 25 meses	42	54.92	4.919	0.085	
	De 26 a 29 meses	41	63.60			
	De 30 a 32 meses	43	71.79			

* $p < .05$

Como muestra la tabla anterior, el análisis revela diferencias estadísticamente significativas en los indicadores de a1) Escuchar y responder, a2) Comunicación y expresión verbal y a5) Expresión y comunicación por medio del lenguaje musical, que indican que los sujetos de mayor edad obtuvieron las puntuaciones más altas, mientras los pertenecientes al rango de los más pequeños obtuvieron las más bajas.

Por último, se realizó la prueba *U* de *Mann-Whitney* para muestras relacionadas en el ámbito del desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje en función de la variable independiente hijo único (ver Tabla 48).

Tabla 48

Prueba de rangos U de Mann-Whitney del ámbito del desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje en fase posttest según la variable hijo único y el tamaño del efecto (*r* de Rosental).

Indicadores	Hijo único	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p	r
a1) Escuchar y responder	No	67	70.78	4742.00	-2.408	.016*	0.21
	Sí	59	55.24	3259.00			
a2) Comunicación y expresión verbal	No	67	68.43	4584.50	-1.623	.105	
	Sí	59	57.91	3416.50			
a3) Interés en el lenguaje a través de la narración	No	67	71.32	4778.50	-2.594	.009*	0.23
	Sí	59	54.62	3222.50			
a4) Expresión y comunicación por medio de materiales artísticos	No	67	67.45	4519.00	-1.304	.192	
	Sí	59	59.02	3482.00			
a5) Expresión y comunicación por medio del lenguaje musical	No	67	63.53	4256.50	-0.010	.992	
	Sí	59	63.47	3744.50			

$p < .05$

Los datos obtenidos del análisis mencionado mostraron diferencias estadísticamente significativas en los indicadores a1) Escuchar y responder y a3) Interés en el lenguaje a través de la narración, en los que el grupo de hijos únicos obtiene puntuaciones mayores que el grupo de los que tienen hermanos.

5.2. RESULTADOS SOBRE EL ÁMBITO DEL CONOCIMIENTO Y PROGRESIVO CONTROL DE SU PROPIO CUERPO

A continuación, en la tabla 49 se incluyen los estadísticos descriptivos del ámbito del conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo.

Tabla 49

Estadísticos descriptivos del ámbito del conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo en fase pretest del grupo control y experimental.

Indicadores	Grupo	N	Media	Mediana	Desviación estándar	Rango intercuartílico
b1) Adquisición del esquema corporal	Control	57	2.79	3.00	1.19	1.50
	Experimental	69	2.99	3.00	0.99	1.00
b2) Reconocimiento de sí mismos	Control	57	3.48	3.50	1.03	2.00
	Experimental	69	3.52	3.25	0.93	1.38
b3) Motricidad gruesa	Control	57	2.27	2.33	0.71	1.00
	Experimental	69	2.35	2.33	0.90	1.50
b4) Motricidad fina	Control	57	2.81	2.50	0.69	0.50
	Experimental	69	2.85	2.50	0.87	1.25

Nota: 1= nunca, 2= casi nunca, 3= a veces, 4= casi siempre, 5= siempre.

La tabla anterior muestra que las puntuaciones de la media y de la mediana más elevadas en el pretest de ambos grupos corresponden al indicador b2) Reconocimiento

de sí mismos, con una mediana ligeramente más alta en el grupo control que en el grupo experimental. El indicador b3) Motricidad gruesa obtiene las puntuaciones medias y medianas más bajas en ambos grupos de la muestra.

La tabla 50 que aparece a continuación, incluye los estadísticos descriptivos del ámbito en el que se agrupa este apartado en la fase postest.

Tabla 50

Estadísticos descriptivos del ámbito del desarrollo del conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo en fase postest del grupo control y experimental.

Indicadores	Grupo	N	Media	Mediana	Desviación estándar	Rango intercuartílico
b1) Adquisición del esquema corporal	Control	57	4.34	5.00	0.91	1.00
	Experimental	69	4.55	5.00	0.65	1.00
b2) Reconocimiento de sí mismos	Control	57	4.60	4.75	0.57	0.63
	Experimental	69	4.73	5.00	0.43	0.38
b3) Motricidad gruesa	Control	57	2.07	3.00	0.82	1.33
	Experimental	69	3.39	3.33	0.75	1.17
b4) Motricidad fina	Control	57	3.62	4.00	0.97	1.75
	Experimental	69	3.78	4.00	0.79	1.50

Nota: 1= nunca, 2= casi nunca, 3= a veces, 4= casi siempre, 5= siempre.

Como se observa en la tabla anterior (ver Tabla 50), las puntuaciones medias más altas en la fase postest coinciden con los mismos indicadores que en la fase pretest, es decir, el b2) Reconocimiento de sí mismos, tanto en el grupo control como en el experimental. Las puntuaciones medianas más altas, sin embargo, corresponden esta vez al indicador b1) Adquisición del esquema corporal. El indicador que recoge los contenidos relativos a la b3) Motricidad gruesa revela puntuaciones medias y medianas menores en ambos grupos de la muestra.

A continuación, como en el apartado anterior se implementó la prueba de *Kolmogorov-Smirnov*, cuyos resultados para los indicadores que componen el ámbito estudiado fue de $p = .000$, por lo que se rechaza la hipótesis de normalidad y se siguen utilizando pruebas no paramétricas para el análisis inferencial de las variables estudiadas.

En la tabla 51, se muestran los análisis realizados a través de la prueba *U* de *Mann-Whitney* en la fase pretest, de los indicadores del ámbito del desarrollo del conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo, en función de los grupos experimental y control, cuyos resultados no fueron estadísticamente significativos (ver Tabla 51).

Tabla 51

Prueba de rangos U de Mann-Whitney del ámbito del desarrollo del conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo en fase pretest según el grupo.

Indicadores	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p
b1) Adquisición del esquema corporal	Control	57	60.18	3430.50	-0.936	.349
	Experimental	69	66.24	4570.50		
b2) Reconocimiento de sí mismos	Control	57	62.32	3552.00	-0.333	.739
	Experimental	69	64.48	4449.00		
b3) Motricidad gruesa	Control	57	62.49	3562.00	-0.282	.778
	Experimental	69	64.33	4439.00		
b4) Motricidad fina	Control	57	63.21	3603.00	-0.083	.934
	Experimental	69	63.74	4398.00		

A continuación, la tabla 52 muestra los resultados de la prueba de rangos de Wilcoxon del ámbito del desarrollo del conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo por grupos.

Tabla 52

Prueba de rangos de Wilcoxon pretest-postest del ámbito del desarrollo del conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo según el grupo y tamaño del efecto (r de Rosental).

Indicadores	Grupo	Rangos negativos	Rangos positivos	Empates	Z	p	r
b1) Adquisición del esquema corporal	Control	5	47	5	-5.858	.000*	0.52
	Experimental	1	61	7	-6.837	.000*	0.61
b2) Reconocimiento de sí mismos	Control	4	45	8	-5.699	.000*	0.51
	Experimental	2	55	12	-6.497	.000*	0.58
b3) Motricidad gruesa	Control	14	41	2	-4.254	.000*	0.38
	Experimental	5	60	4	-6.372	.000*	0.57
b4) Motricidad fina	Control	9	41	7	-4.685	.000*	0.42
	Experimental	8	51	10	-6.028	.000*	0.54

* $p < .05$

Como se desprende de la tabla anterior, se han obtenido diferencias antes y después de la implementación del programa para el grupo control y experimental en todos los indicadores evaluados. Si bien, el grupo experimental muestra un mayor número de rangos positivos que el grupo control en todos ellos, al igual que el tamaño del efecto para el grupo experimental es grande en los cuatro indicadores del ámbito, siendo grande el obtenido por el grupo control para b1 y b2, y medio para b3 y b4.

Al igual que se hizo previamente con los datos recogidos en el pretest, se llevó a cabo la prueba U de Mann-Whitney del ámbito del desarrollo del conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo en fase postest según el grupo (ver Tabla 53).

Tabla 53

Prueba de rangos *U* de Mann-Whitney del ámbito del desarrollo del conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo en fase posttest según el grupo y el tamaño del efecto (*r* de Rosental).

Indicadores	Grupo	<i>N</i>	Rango promedio	Suma de rangos	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
b1) Adquisición del esquema corporal	Control	57	60.39	3442.50	-0.958	.338	
	Experimental	69	66.07	4558.50			
b2) Reconocimiento de sí mismos	Control	57	59.21	3375.00	-1.310	.190	
	Experimental	69	67.04	4626.00			
b3) Motricidad gruesa	Control	57	53.38	3042.50	-2.836	.005*	0.25
	Experimental	69	71.86	4958.50			
b4) Motricidad fina	Control	57	61.12	3484.00	-0.674	.500	
	Experimental	69	65.46	4517.00			

**p* < .05

La tabla muestra diferencias estadísticamente significativas en la b3) Motricidad gruesa, con unas puntuaciones más altas para el grupo experimental frente al control, con un tamaño del efecto pequeño.

Seguidamente, se muestra la prueba *U* de Mann-Whitney ítem por ítem del ámbito del conocimiento y progresivo control del propio cuerpo en la fase posttest.

Tabla 54

Prueba de rangos *U* de Mann-Whitney ítem a ítem del ámbito del desarrollo del conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo en fase posttest según el grupo y el tamaño del efecto (*r* de Rosental)

Ítems	Grupo	<i>N</i>	Rangos promedio	Suma de Rangos	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
b1.17. Reconoce algunas partes de su cuerpo	Control	57	62.30	3551.00	-0.752	.452	
	Experimental	69	64.49	4450.00			
b1.18. Nombra varias partes de su cuerpo	Control	57	60.54	3451.00	-0.912	.362	
	Experimental	69	65.94	4550.00			
b2.19. Reconoce su nombre	Control	57	63.50	3619.50	0.000	1.000	
	Experimental	69	63.50	4381.50			
b2.20. Identifica sus objetos personales	Control	57	59.02	3364.00	-2.560	.010*	0.23
	Experimental	69	67.20	4637.00			
b2.21. Identifica verbalmente sus objetos personales (“mío”)	Control	57	61.66	3514.50	-0.648	.517	
	Experimental	69	65.02	4486.50			
b2.22. Se identifica frente a un espejo o fotografía y lo verbaliza (“yo” o su nombre)	Control	57	58.89	3357.00	-1.444	.149	
	Experimental	69	67.30	4644.00			
b3.23. Mueve diferentes partes de su cuerpo rítmicamente	Control	57	49.80	2838.50	-3.993	.000*	0.36
	Experimental	69	74.82	5162.50			
b3.24. Lanza una pelota con las dos manos	Control	57	59.83	3410.50	-1.069	.285	
	Experimental	69	66.53	4590.50			
b3.25. Alterna movimientos de dos partes del cuerpo	Control	57	57.80	3294.50	-1.646	.100	
	Experimental	69	68.21	4706.50			
b3.26. Es capaz de girar	Control	57	49.76	2836.50	-4.005	.000*	0.36

Ítems	Grupo	N	Rangos promedio	Suma de Rangos	Z	p	r
sobre sí mismo	Experimental	69	74.85	5164.50			
b3.27. Es capaz de saltar con los pies juntos	Control	57	56.49	3220.00	-2.022	.043*	0.18
b3.28. Es capaz de mantenerse unos segundos sobre un solo pie	Experimental	69	69.29	4781.00			
b3.28. Es capaz de mantenerse unos segundos sobre un solo pie	Control	57	63.82	3637.50			
b4.29. Sujeta objetos	Experimental	69	63.24	4363.50	-0.095	.924	
b4.29. Sujeta objetos	Control	57	63.27	3606.50			
b4.30. Hace movimientos que implican la coordinación de ambas manos como rasgar, enroscar, ensartar en un hilo.	Experimental	69	63.69	4394.50	-0.068	.945	
b4.30. Hace movimientos que implican la coordinación de ambas manos como rasgar, enroscar, ensartar en un hilo.	Control	57	59.43	3387.50			
b4.30. Hace movimientos que implican la coordinación de ambas manos como rasgar, enroscar, ensartar en un hilo.	Experimental	69	66.86	4613.50	-1.183	.237	

$p < .05$

Como se muestra en la tabla anterior (ver Tabla 54), y relacionado con los resultados obtenidos por indicadores, en que el indicador b3) Motricidad gruesa el grupo experimental obtenía rangos superiores, en el análisis por ítem a ítem las diferencias significativas se dieron en los tres ítems que componen dicho indicador, concretamente el b3.23. Mueve diferentes partes de su cuerpo rítmicamente, b3.26. Es capaz de girar sobre sí mismo y, con un tamaño de efecto menor, el ítem b3.27. Es capaz de saltar con los pies juntos. También el ítem b2.20. Identifica sus objetos personales, donde es el grupo experimental el que obtiene rangos superiores, con un tamaño del efecto pequeño.

Para continuar, en la tabla 55 se muestran los análisis realizados a través de la prueba *U* de *Mann-Whitney* para el ámbito del desarrollo del conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo en la fase posttest, según la variable independiente sexo, que no arrojó resultados estadísticamente significativos.

Tabla 55

Prueba de rangos *U* de *Mann-Whitney* del ámbito del desarrollo del conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo en fase posttest según el sexo.

Indicadores	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p
b1) Adquisición del esquema corporal	Niña	57	63.34	3610.50	-0.049	.961
	Niño	69	63.63	4390.50		
b2) Reconocimiento de sí mismos	Niña	57	63.89	3641.50	-0.118	.906
	Niño	69	63.18	4359.50		
b3) Motricidad gruesa	Niña	57	62.63	3570.00	-0.243	.808
	Niño	69	64.22	4431.00		
b4) Motricidad fina	Niña	57	68.42	3900.00	-1.396	.163
	Niño	69	59.43	4101.00		

En la tabla siguiente, se incluye el análisis realizado a través de la prueba de *Kruskal-Wallis* del ámbito del conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo en fase posttest según el rango de edad.

Tabla 56

Prueba de *Kruskal-Wallis* del ámbito del conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo en fase posttest según el rango de edad.

Indicadores	Rango de edad	N	Rango promedio	Chi-cuadrado	p	Comparaciones U de Man-Whitney
b1) Adquisición del esquema corporal	De 21 a 25 meses (1)	42	49.29	11.711	.003*	3, 2> 1
	De 26 a 29 meses (2)	41	69.55			
	De 30 a 32 meses (3)	43	71.62			
b2) Reconocimiento de sí mismos	De 21 a 25 meses	42	44.13	21.662	.000*	3, 2> 1
	De 26 a 29 meses	41	70.56			
	De 30 a 32 meses	43	75.69			
b3) Motricidad gruesa	De 21 a 25 meses	42	47.64	14.959	.001*	3, 2> 1
	De 26 a 29 meses	41	64.37			
	De 30 a 32 meses	43	78.16			
b4) Motricidad fina	De 21 a 25 meses	42	43.76	25.712	.000*	3, 2> 1
	De 26 a 29 meses	41	62.93			
	De 30 a 32 meses	43	83.33			

* $p < .05$

Según la tabla arriba mostrada, todos los indicadores analizados presentan diferencias estadísticamente significativas. En este caso, los sujetos del grupo de 21 a 25 meses son quienes presentan las mayores diferencias de rango promedio respecto a los pertenecientes a otros dos grupos, con puntuaciones más bajas que los demás sujetos.

Seguidamente, se llevó a cabo un análisis de comparación a través de la prueba de *U de Mann-Whitney* en función de la variable independiente hijo único, el cual como en el caso anterior, no arrojó datos significativos (ver Tabla 57).

Tabla 57

Prueba de rangos *U de Mann-Whitney* del ámbito del conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo en fase posttest según la variable hijo único.

Indicadores	Hijo único	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p
b1) Adquisición del esquema corporal	No	67	66.39	4448.00	-1.044	.296
	Sí	59	60.22	3553.00		
b2) Reconocimiento de sí mismos	No	67	66.82	4477.00	-1.189	.235
	Sí	59	59.73	3524.00		
b3) Motricidad gruesa	No	67	67.47	4520.50	-1.304	.192
	Sí	59	58.99	3480.50		
b4) Motricidad fina	No	67	64.36	4312.00	-0.285	.775
	Sí	59	62.53	3689.00		

5.3. RESULTADOS SOBRE EL ÁMBITO DEL JUEGO Y EL MOVIMIENTO

Para comenzar este apartado, la tabla 58 muestra los estadísticos descriptivos del ámbito del juego y el movimiento.

Tabla 58

Estadísticos descriptivos del ámbito del juego y el movimiento en fase pretest del grupo control y experimental.

Indicadores	Grupo	N	Media	Mediana	Desviación estándar	Rango intercuartílico
c1) Imitación y juego simbólico	Control	57	2.29	2.25	0.66	0.88
	Experimental	69	2.12	2.00	0.63	0.75
c2) Movimiento con objetos	Control	57	3.10	3.33	0.77	1.33
	Experimental	69	3.07	3.00	0.99	1.67
c3) Juego con los demás	Control	57	2.64	2.67	0.66	0.83
	Experimental	69	2.72	2.67	0.76	1.17
c4) Juego sensorial (discriminación auditiva)	Control	57	2.32	2.50	0.79	1.38
	Experimental	69	2.22	2.25	0.59	0.75

Nota: 1= nunca, 2= casi nunca, 3= a veces, 4= casi siempre, 5= siempre.

Los resultados obtenidos en esta tabla muestran que el indicador c2) Movimiento con objetos obtiene puntuaciones medias y medianas elevadas en ambos grupos. Las puntuaciones medias y medianas más bajas se dieron para la c1) Imitación y juego simbólico tanto en el grupo experimental como en el grupo control.

En la tabla 59 se presentan los estadísticos descriptivos en fase posttest del ámbito analizado.

Tabla 59

Estadísticos descriptivos del ámbito del juego y el movimiento en fase posttest del grupo control y experimental.

Indicadores	Grupo	N	Media	Mediana	Desviación estándar	Rango intercuartílico
c1) Imitación y juego simbólico	Control	57	2.29	2.25	0.66	0.88
	Experimental	69	2.12	2.00	0.63	0.75
c2) Movimiento con objetos	Control	57	3.84	4.00	0.72	1.00
	Experimental	69	3.86	4.00	0.72	1.00
c3) Juego con los demás	Control	57	3.12	3.00	0.62	1.00
	Experimental	69	3.42	3.33	0.58	1.00
c4) Juego sensorial (discriminación auditiva)	Control	57	2.60	2.50	0.83	1.00
	Experimental	69	3.54	3.75	0.88	1.38

Nota: 1= nunca, 2= casi nunca, 3= a veces, 4= casi siempre, 5= siempre.

Como se observa en la tabla, el c2) Movimiento con objetos continúa siendo el indicador con medias y medianas más elevadas del ámbito del juego y el movimiento

con los demás. Destaca unas puntuaciones medias y medianas mucho más altas en grupo experimental respecto al grupo control en el indicador c4) Juego sensorial (discriminación auditiva). Las puntuaciones medias y medianas más bajas del ámbito de experiencia, por su parte, aparecen en el indicador de imitación y juego simbólico en ambos grupos.

Antes de continuar, se utilizó la prueba de *Kolmogorov-Smirnov* como en ocasiones anteriores, para comprobar si se acepta o rechaza la hipótesis de normalidad, cuyos resultados fueron de $p = .000$, para todos los indicadores del ámbito estudiado por lo que se recurrió a las pruebas no paramétricas para el análisis inferencial de las variables estudiadas.

En la tabla 60 se incluyen los resultados obtenidos en la prueba *U* de *Mann-Whitney* para los indicadores que conforman el ámbito del juego y del movimiento en la fase pretest según la variable independiente grupo.

Tabla 60

Prueba de rangos U de Mann-Whitney del ámbito del juego y del movimiento en fase pretest según el grupo.

Indicadores	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p
c1) Imitación y juego simbólico	Control	57	68.47	3903.00	-1.401	.161
	Experimental	69	59.39	4098.00		
c2) Movimiento con objetos	Control	57	64.46	3674.50	-0.272	.786
	Experimental	69	62.70	4326.50		
c3) Juego con los demás	Control	57	61.83	3524.50	-0.471	.638
	Experimental	69	64.88	4476.50		
c4) Juego sensorial (discriminación auditiva)	Control	57	66.03	3763.50	-0.711	.477
	Experimental	69	61.41	4237.50		

Como se puede observar en la tabla anterior, para este ámbito de experiencia no se obtuvieron resultados estadísticamente significativos.

Los resultados de prueba de rangos de *Wilcoxon* pretest-postest del ámbito del juego y del movimiento según el grupo y tamaño del efecto, se incluyen en la siguiente tabla (ver Tabla 61).

Tabla 61

Prueba de rangos de Wilcoxon pretest-postest del ámbito del juego y del movimiento según el grupo y tamaño del efecto (*r* de Rosenthal).

Indicadores	Grupo	Rangos negativos	Rangos positivos	Empates	Z	p	r
c1) Imitación y juego simbólico	Control	0	0	57	0.000	1.000	
	Experimental	0	0	69	0.000	1.000	
c2) Movimiento con objetos	Control	9	42	6	-4.836	.000*	0.43
	Experimental	17	47	5	-4.966	.000*	0.44
c3) Juego con los demás	Control	13	35	9	-3.920	.000*	0.35
	Experimental	10	55	4	-5.769	.000*	0.51
c4) Juego sensorial (discriminación auditiva)	Control	22	28	7	-1.809	.070	
	Experimental	4	63	2	-6.955	.000*	0.62

* $p < .05$

Según se desprende de la tabla 61, tanto grupo control como experimental obtienen puntuaciones estadísticamente significativas en la fase postest en c2) Movimiento con objetos y c3) Juego con los demás. Si bien, en el caso de c4) Juego sensorial (discriminación auditiva) la significación estadística se dio exclusivamente en el grupo experimental. Asimismo, los rangos positivos son más elevados en el grupo experimental que en el grupo control en estos tres indicadores. El tamaño del efecto es medio para ambos grupos en c2), medio para el grupo control y grande para el experimental en c3), y finalmente, para el c4) es grande en el grupo experimental.

Seguidamente, se incluye el análisis realizado a través de la prueba *U* de Mann-Whitney del ámbito del juego y del movimiento en fase postest según el grupo (ver Tabla 62).

Tabla 62

Prueba de rangos *U* de Mann-Whitney del ámbito del juego y del movimiento en fase postest según el grupo y el tamaño del efecto (*r* de Rosenthal).

Indicadores	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p	r
c1) Imitación y juego simbólico	Control	57	68.47	3903.00	-1.401	.161	
	Experimental	69	59.39	4098.00			
c2) Movimiento con objetos	Control	57	63.07	3595.00	-0.121	.903	
	Experimental	69	63.86	4406.00			
c3) Juego con los demás	Control	57	54.85	3126.50	-2.450	.014*	0.22
	Experimental	69	70.64	4874.50			
c4) Juego sensorial (discriminación auditiva)	Control	57	44.32	2526.00	-5.376	.000*	0.48
	Experimental	69	79.35	5475.00			

* $p < .05$

Según se aprecia en la tabla, se obtuvieron diferencias significativas en los indicadores c3) y c4), en el que el grupo experimental obtiene puntuaciones del rango promedio más elevadas frente al grupo control. El tamaño del efecto de estas diferencias es pequeño en c3) Juego con los demás, y medio en c4) Juego sensorial (discriminación auditiva). Para los indicadores c1) Imitación y juego simbólico y c2) Movimiento con objetos no se obtuvieron resultados estadísticamente significativos.

A continuación, en la tabla 63 se realizó la prueba de prueba *U* de *Mann-Whitney* ítem a ítem del ámbito del juego y el movimiento en fase posttest según el grupo y el tamaño del efecto (*r* de Rosental).

Tabla 63

Prueba de rangos U de Mann-Whitney ítem a ítem del ámbito del juego y el movimiento en fase posttest según el grupo y el tamaño del efecto (r de Rosental).

Ítems	Grupo	N	Rangos promedio	Suma de Rangos	Z	p	r
c1.31. Participa en juegos de tipo simbólico imitando acciones	Control	57	62.41	3557.50	-0.318	.751	
	Experimental	69	64.40	4443.50			
c1.32. Realiza acciones de juego simbólico interactuando con objetos	Control	57	61.01	3477.50	-0.749	.454	
	Experimental	69	65.56	4523.50			
c1.33. Realiza acciones de juego simbólico con personas	Control	57	60.84	3468.00	-0.775	.439	
	Experimental	69	65.95	4533.00			
c1.34. Adopta un rol dentro de una situación conocida haciendo varias acciones asociadas a este	Control	57	61.75	3519.50	-0.525	.600	
	Experimental	69	64.95	4481.50			
c2.35. Realiza una acción repetitiva con un objeto utilizando una parte de su cuerpo	Control	57	61.98	3533.00	-0.496	.620	
	Experimental	69	64.75	4468.00			
c2.36. Usa una parte de su cuerpo para sujetar el objeto mientras realiza un desplazamiento o cambio de postura	Control	57	67.24	3832.50	-1.119	.263	
	Experimental	69	60.41	4168.50			
c2.37. Realiza acciones con objetos durante un desplazamiento de forma coordinada	Control	57	62.08	3538.50	-0.413	.680	
	Experimental	69	64.67	4462.50			
c3.38. Busca la compañía de otros niños para jugar junto a ellos	Control	57	55.62	3170.50	-2.335	.020*	0.21
	Experimental	69	70.01	4830.50			
c3.39. Juega en paralelo modificando su juego ante las acciones del otro	Control	57	55.15	3143.50	-2.579	.010*	0.23
	Experimental	69	70.40	4857.50			
c3.40. Juega con otros niños	Control	57	59.02	3364.00	-1.327	.185	

Ítems	Grupo	N	Rangos promedio	Suma de Rangos	Z	p	r
c4.41. Reconoce varios sonidos cotidianos (agua del grifo, coche, ladrido)	Experimental	69	67.20	4637.00	-2.596	.009*	0.12
	Control	57	54.79	3123.00			
c4.42. Reacciona a los cambios entre sonido y silencio	Experimental	69	70.70	4878.00	-3.354	.001*	0.30
	Control	57	51.93	2960.00			
c4.43. Reacciona a los cambios de tempo	Experimental	69	82.46	5690.00	-6.741	.000*	0.60
	Control	57	45.24	2578.50			
c4.44. Reacciona a los cambios de intensidad del sonido	Experimental	69	78.59	5422.50	-5.233	.000*	0.47

* $p < .05$

En el análisis por ítems aquellos en los que el grupo experimental obtiene puntuaciones de rangos promedio más elevadas corresponden a los indicadores que ya en el análisis previo mostraron diferencias estadísticamente significativas: c3.38. Busca la compañía de otros niños para jugar junto a ellos y c3.39. Juega en paralelo modificando su juego ante las acciones del otro, que se incluyen en el indicador c3) Juego con los demás, así como los cuatro que componen el indicador de c4) Juego sensorial (discriminación auditiva), de los que c4.43. Reacciona a los cambios de tempo, es el que obtiene un efecto del tamaño grande.

En la tabla 64, se incluyen los resultados de la prueba *U* de *Mann-Whitney* del ámbito del juego y del movimiento en fase posttest según el sexo.

Tabla 64

Prueba de rangos U de Mann-Whitney del ámbito del juego y del movimiento en fase posttest según el sexo y el tamaño del efecto (r de Rosental).

Indicadores	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p	r
c1) Imitación y juego simbólico	Niña	57	71.43	4071.50	-2.234	.026*	0.20
	Niño	69	56.95	3929.50			
c2) Movimiento con objetos	Niña	57	69.75	3929.50	-1.764	.078	
	Niño	69	58.34	4025.50			
c3) Juego con los demás	Niña	57	72.46	4130.00	-2.537	.011*	0.23
	Niño	69	56.10	3871.00			
c4) Juego sensorial (discriminación auditiva)	Niña	57	62.77	3578.00	-0.204	.838	
	Niño	69	64.10	4423.00			

$p < .05$

Los resultados obtenidos en la tabla anterior muestran diferencias estadísticamente significativas, para los contenidos del ámbito del juego y el movimiento en el indicador c1) Imitación y juego simbólico y en el c3) Juego con los

demás siendo las niñas las que obtienen un rango promedio más alto que los niños. En ambos indicadores el tamaño del efecto obtenido es pequeño.

Se prosigue con el análisis a través de la prueba de Krustal Wallis del ámbito anteriormente citado, en fase posttest según el rango de edad (ver Tabla 65).

Tabla 65

Prueba de Kruskal Wallis del ámbito del juego y el movimiento en fase posttest según el rango de edad.

Indicadores	Rango de edad	N	Rango promedio	Chi-cuadrado	p	Comparaciones U de Man-Whitney
c1) Imitación y juego simbólico	De 21 a 25 meses (1)	42	51.33	7.137	.028*	3 > 1
	De 26 a 29 meses (2)	41	68.90			
	De 30 a 32 meses (3)	43	70.23			
c2) Movimiento con objetos	De 21 a 25 meses	42	42.80	27.137	.000*	3, 2 > 1
	De 26 a 29 meses	41	63.60			
	De 30 a 32 meses	43	83.63			
c3) Juego con los demás	De 21 a 25 meses	42	50.64	8.957	.011*	3 > 1
	De 26 a 29 meses	41	66.05			
	De 30 a 32 meses	43	73.63			
c4) Juego sensorial (discriminación auditiva)	De 21 a 25 meses	42	52.71	5.587	.061	
	De 26 a 29 meses	41	69.87			
	De 30 a 32 meses	43	67.97			

* $p < .05$

Como se puede ver arriba, en los indicadores de c1) Imitación y juego simbólico, c2) Movimiento con objetos y c3) Juego con los demás aparecen diferencias significativas entre los tres grupos por rango de edad. Se aprecia una correspondencia entre el rango de edad y la puntuación obtenida, es decir los más mayores obtiene puntuaciones más altas.

Por último, en los análisis realizados mediante la prueba U de Mann-Whitney para el ámbito del juego y el movimiento según la variable hijo único, no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas (ver Tabla 66).

Tabla 66

Prueba de rangos U de Mann-Whitney del ámbito del juego y del movimiento en fase posttest según la variable hijo único.

Indicadores	Hijo único	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p
c1) Imitación y juego simbólico	No	67	63.63	4263.50	-0.044	0.965
	Sí	59	63.35	3737.50		
c2) Movimiento con objetos	No	67	64.75	4338.50	-0.415	0.678
	Sí	59	62.08	3662.50		
c3) Juego con los demás	No	67	62.69	4233.00	-0.602	0.547
	Sí	59	65.56	3868.00		
c4) Juego sensorial (discriminación auditiva)	No	67	68.97	4621.00	-1.797	0.072
	Sí	59	57.29	3380.00		

5.4. RESULTADOS SOBRE EL ÁMBITO DEL DESCUBRIMIENTO DEL ENTORNO

En la tabla 67 que sigue, se muestran los estadísticos descriptivos del ámbito del descubrimiento del entorno en la fase pretest por grupos.

Tabla 67

Estadísticos descriptivos del ámbito del descubrimiento del entorno en fase pretest del grupo control y experimental.

Indicadores	Grupo	N	Media	Mediana	Desviación estándar	Rango intercuartílico
d1) Exploración de objetos	Control	57	3.30	3.33	0.57	0.67
	Experimental	69	3.36	3.33	0.67	0.67
d2) Exploración del espacio	Control	57	2.84	3.00	0.64	1.00
	Experimental	69	2.91	3.00	0.65	1.00
d3) Resolución de problemas	Control	57	2.60	2.67	0.61	0.83
	Experimental	69	2.51	2.67	0.70	1.00
d4) Utilización básica de los números	Control	57	1.41	1.00	0.76	0.67
	Experimental	69	1.30	1.00	0.58	0.50
d5) Clasificaciones	Control	57	2.94	3.00	0.91	1.33
	Experimental	69	2.74	2.67	0.90	1.50

Nota: 1= nunca, 2= casi nunca, 3= a veces, 4= casi siempre, 5= siempre.

En esta tabla se puede observar que la media y la mediana más baja de todos los indicadores se corresponde con la d4) Utilización básica de los números para ambos grupos. Por el contrario, tanto el grupo experimental como grupo control obtienen las medias más elevadas en el indicador d1) que evalúa la exploración de objetos.

Los estadísticos descriptivos del ámbito del descubrimiento del entorno en fase postest se muestran en la tabla siguiente.

Tabla 68

Estadísticos descriptivos del ámbito del descubrimiento del entorno en fase postest del grupo control y experimental.

Indicadores	Grupo	N	Media	Mediana	Desviación estándar	Rango intercuartílico
d1) Exploración de objetos	Control	57	3.53	3.33	0.50	0.67
	Experimental	69	3.68	3.67	0.46	0.67
d2) Exploración del espacio	Control	57	3.36	3.33	0.65	0.67
	Experimental	69	3.56	3.67	0.56	0.83
d3) Resolución de problemas	Control	57	2.67	2.67	0.49	0.67
	Experimental	69	3.25	3.33	0.56	0.67
d4) Utilización básica de los números	Control	57	2.53	2.67	1.01	1.67
	Experimental	69	2.87	3.00	1.08	2.00
d5) Clasificaciones	Control	57	3.68	3.67	0.82	1.33
	Experimental	69	3.87	4.00	0.82	1.00

Nota: 1= nunca, 2= casi nunca, 3= a veces, 4= casi siempre, 5= siempre.

Tal y como se muestra en la tabla anterior (ver Tabla 68), las puntuaciones medias del grupo experimental son ligeramente más elevadas que las del grupo control en todos los indicadores del ámbito de experiencia en la fase posttest. En ambos grupos la puntuación media y mediana más alta se muestra en los contenidos relativos a las d5) Clasificaciones y la puntuación más baja en el indicador d4) Utilización básica de los números.

Como se ha procedido apartados anteriores se recurrió a la prueba de *Kolmogorov-Smirnov*, para estudiar la hipótesis normalidad, cuyos resultados para los indicadores analizados fue de $p = .000$, por lo que tiene que utilizar pruebas no paramétricas para el análisis inferencial de las variables estudiadas.

A continuación, la tabla 69 incluye el análisis llevado a cabo a través de la prueba *U* de *Mann-Whitney* del ámbito del descubrimiento del entorno según la variable independiente grupo, del que no se obtuvieron resultados estadísticamente significativos.

Tabla 69

Prueba de rangos U de Mann-Whitney del ámbito del descubrimiento del entorno en fase pretest según el grupo.

Indicadores	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p
d1) Exploración de objetos	Control	57	61.83	3524.50	-0.472	.637
	Experimental	69	64.88	4476.50		
d2) Exploración del espacio	Control	57	63.37	3612.00	-0.037	.970
	Experimental	69	63.61	4389.00		
d3) Resolución de problemas	Control	57	65.89	3755.50	-0.674	.500
	Experimental	69	61.53	4245.50		
d4) Utilización básica de los números	Control	57	64.94	3701.50	-0.505	.614
	Experimental	69	62.31	4299.50		
d5) Clasificaciones	Control	57	68.09	3881.00	-1.290	.197
	Experimental	69	59.71	4120.00		

En la tabla siguiente, aparecen los resultados de la prueba de *Wilcoxon* pretest-posttest del descubrimiento del entorno según el grupo (ver Tabla 70).

Tabla 70

Prueba de rangos de Wilcoxon pretest-postest del descubrimiento del entorno según el grupo y tamaño del efecto (*r* de Rosental).

Indicadores	Grupo	Rangos negativos	Rangos positivos	Empates	Z	p	r
d1) Exploración de objetos	Control	16	31	10	-2.167	.030*	0.19
	Experimental	15	45	9	-3.754	.000*	0.33
d2) Exploración del espacio	Control	11	40	6	-4.461	.000*	0.40
	Experimental	11	52	6	-5.355	.000*	0.48
d3) Resolución de problemas	Control	19	24	14	-0.487	.626	
	Experimental	6	51	12	-5.940	.000*	0.53
d4) Utilización básica de los números	Control	7	44	6	-5.219	.000*	0.46
	Experimental	0	65	4	-7.020	.000*	0.63
d5) Clasificaciones	Control	8	43	6	-4.650	.000*	0.41
	Experimental	3	61	5	-6.651	.000*	0.59

* $p < .05$

Respecto al ámbito de descubrimiento del entorno, los resultados fueron estadísticamente significativos para ambos grupos entre la fase pretest y postest en d1) Exploración de objetos, d2) Exploración del espacio, d4) Utilización básica de los números y d5) Clasificaciones. En el indicador de d3) Resolución de problemas, la significatividad estadística fue en exclusiva para el grupo experimental, con un tamaño del efecto grande para d3 y d4. Además, los tamaños del efecto del resto de indicadores han sido mayores en el grupo experimental que en el control.

La tabla 71 incluye los resultados obtenidos en el ámbito del descubrimiento del entorno en fase postest en la prueba *U* de Mann-Whitney según el grupo.

Tabla 71

Prueba de rangos *U* de Mann-Whitney del ámbito del descubrimiento del entorno en fase postest según el grupo y el tamaño del efecto (*r* de Rosental).

Indicadores	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p	r
d1) Exploración de objetos	Control	57	57.03	3250.50	-1.855	.064	
	Experimental	69	68.85	4750.50			
d2) Exploración del espacio	Control	57	58.78	3350.50	-1.340	.180	
	Experimental	69	67.40	4650.50			
d3) Resolución de problemas	Control	57	43.84	2499.00	-5.568	.000*	0.50
	Experimental	69	79.74	5502.00			
d4) Utilización básica de los números	Control	57	57.34	3268.50	-1.728	.084	
	Experimental	69	68.59	4732.50			
d5) Clasificaciones	Control	57	59.08	3367.50	-1.246	.213	
	Experimental	69	67.15	4633.50			

* $p < .05$

Como se desprende de la tabla anterior (ver Tabla 71), tan solo se obtuvieron resultados significativos para el indicador d3) Resolución de problemas, siendo las puntuaciones de los rangos promedio más altas en el grupo experimental que en el grupo control, superiores con un tamaño del efecto grande según la *r* de Rosental.

Los resultados de la prueba U de Mann-Whitney para los ítems del ámbito del descubrimiento del entorno en fase posttest, se muestran a continuación en la tabla 72.

Tabla 72

Prueba de rangos U de Mann-Whitney ítem a ítem del ámbito del descubrimiento del entorno en fase posttest según el grupo y el tamaño del efecto (r de Rosental).

Ítems	Grupo	N	Rangos promedio	Suma de Rangos	Z	p	r
d1.45. Muestra interés en explorar objetos	Control	57	57.46	3275.50	-1.804	.071	
	Experimental	69	68.49	4725.50			
d1.46. Explora objetos a través de acciones motrices (agita, gira, abre, cierra, apila)	Control	57	61.31	3494.50	-0.659	.510	
	Experimental	69	65.31	4506.50			
d1.47. Toma un objeto con el fin de usarlo en una tarea concreta	Control	57	61.15	3485.50	-0.707	.480	
	Experimental	69	65.44	4515.50			
d2.48. Explora el espacio a través de los objetos (llena y vacía, lanza, arrastra)	Control	57	63.02	3592.00	-0.143	.886	
	Experimental	69	63.90	4409.00			
d2.49. Ubica los objetos en su lugar habitual	Control	57	55.81	3181.00	-2.303	.021*	0.21
	Experimental	69	69.86	4820.00			
d2.50. Reconoce algunas nociones espaciales básicas (abierto, cerrado, fuera, dentro, arriba y abajo)	Control	57	59.46	3389.50	-1.166	.244	
	Experimental	69	66.83	4611.50			
d3.51. Ante un problema muestra frustración	Control	57	53.64	3057.50	-2.900	.004*	0.26
	Experimental	69	71.64	4943.50			
d3.52. Ante un problema pide ayuda al adulto	Control	57	51.54	2937.50	-3.531	.000*	0.31
	Experimental	69	73.38	5063.50			
d3.53. Ante un problema muestra iniciativa para buscar distintas soluciones (ensayo y error)	Control	57	49.18	2804.50	-4.178	.000*	0.37
	Experimental	69	75.33	5197.50			
d4.54. Cuenta números por imitación	Control	57	55.39	3157.50	-2.319	.020*	0.21
	Experimental	69	70.20	4843.50			
d4.55. Utiliza los números, en ocasiones con errores, para contar objetos	Control	57	60.23	3433.00	-0.957	.339	
	Experimental	69	66.20	4568.00			
d4.56. Utiliza los números en su entorno cotidiano	Control	57	60.09	3425.00	-1.028	.304	
	Experimental	69	66.32	4576.00			
d5.57. Asocia objetos según el criterio de igualdad y diferencia	Control	57	62.46	3560.00	-0.307	.759	
	Experimental	69	64.36	4441.00			
d5.58. Clasifica objetos	Control	57	59.58	3396.00	-1.232	.218	

Ítems	Grupo	N	Rangos promedio	Suma de Rangos	Z	p	r
diferentes en categorías (ej. animales y vehículos)	Experimental	69	66.74	4605.00			
d5.59. Compara objetos entre sí en función de un parámetro dado: tamaño, peso, largura, altura.	Control	57	58.48	3333.50			
	Experimental	69	67.64	4667.50	-1.449	.147	

* $p < .05$

En el ámbito de experiencia de conocimiento se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en los ítems englobados en el indicador d3) Resolución de problemas, concretamente, en los de Ante un problema muestra frustración; Ante un problema pide ayuda al adulto y Ante un problema muestra iniciativa para buscar distintas soluciones (ensayo y error), con puntuaciones más altas para el grupo experimental y un tamaño del efecto pequeño. También, se produjeron estas diferencias en los ítems de Ubica los objetos en su lugar habitual y Cuenta números por imitación, siendo nuevamente el grupo experimental el que obtiene los rangos promedio más elevados frente al grupo control, con un tamaño del efecto pequeño.

A continuación, como muestra la tabla 73, se llevó cabo un análisis a través de la prueba *U* de *Mann-Whitney* en la que se incluyó como variable independiente el sexo, y como variable dependiente los indicadores del ámbito de experiencia del descubrimiento del entorno, cuyos resultados no fueron estadísticamente significativos.

Tabla 73

Prueba de rangos U de Mann-Whitney del ámbito del descubrimiento del entorno en fase posttest según el sexo.

Indicadores	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p
d1) Exploración de objetos	Niña	57	62.51	3563.00	-0.284	.776
	Niño	69	64.32	4438.32		
d2) Exploración del espacio	Niña	57	66.53	3792.00	-0.859	.390
	Niño	69	61.00	4209.00		
d3) Resolución de problemas	Niña	57	64.96	3702.50	-0.412	.680
	Niño	69	62.30	4298.50		
d4) Utilización básica de los números	Niña	57	64.75	3691.00	-0.352	.725
	Niño	69	62.46	4310.00		
d5) Clasificaciones	Niña	57	68.12	3883.00	-1.303	.193
	Niño	69	59.68	4118.00		

En la tabla siguiente (ver Tabla 74), se muestran los resultados del análisis realizado a través de la prueba de *Kruskal-Wallis*, de los indicadores del ámbito del desarrollo del descubrimiento del entorno según el rango de edad en la fase posttest.

Tabla 74

Prueba de Kruskal Wallis del ámbito del desarrollo del descubrimiento del entorno en fase posttest según el rango de edad y el tamaño del efecto (*r* de Rosenthal).

Indicadores	Rango de edad	N	Rango promedio	Chi-cuadrado	p	Comparaciones U de Man-Whitney
d1) Exploración de objetos	De 21 a 25 meses (1)	42	55.77	3.359	.186	
	De 26 a 29 meses (2)	41	64.87			
	De 30 a 32 meses (3)	43	69.74			
d2) Exploración del espacio	De 21 a 25 meses	42	49.79	13.120	.001*	3 > 1
	De 26 a 29 meses	41	62.38			
	De 30 a 32 meses	43	77.97			
d3) Resolución de problemas	De 21 a 25 meses	42	59.18	4.968	.083	
	De 26 a 29 meses	41	57.55			
	De 30 a 32 meses	43	73.40			
d4) Utilización básica de los números	De 21 a 25 meses	42	46.07	16.440	.000*	3, 2 > 1
	De 26 a 29 meses	41	66.54			
	De 30 a 32 meses	43	77.63			
d5) Clasificaciones	De 21 a 25 meses	42	46.55	16.264	.000*	3, 2 > 1
	De 26 a 29 meses	41	65.65			
	De 30 a 32 meses	43	78.01			

* $p < .05$

El análisis de la tabla anterior pone de manifiesto que existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos por rango de edad en los indicadores de d2) Exploración del espacio, d4) Utilización básica de los números y d5) Clasificaciones. Asimismo, revela una relación directa entre el rango promedio y la edad de los participantes.

La misma prueba de rangos *U* de *Mann-Whitney*, se realizó con los indicadores pertenecientes al ámbito del descubrimiento del entorno en función de la variable hijo único, cuyos resultados no arrojaron diferencias (ver Tabla 75).

Tabla 75

Prueba de rangos *U* de *Mann-Whitney* del ámbito del descubrimiento del entorno en fase posttest según la variable hijo único.

Indicadores	Hijo único	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p
d1) Exploración de objetos	No	67	64.19	4300.50	-0.231	.818
	Sí	59	62.72	3700.50		
d2) Exploración del espacio	No	67	67.38	4514.50	-1.292	.197
	Sí	59	59.09	3486.50		
d3) Resolución de problemas	No	67	67.14	4498.50	-1.209	.227
	Sí	59	59.36	3502.50		
d4) Utilización básica de los números	No	67	66.74	4471.50	-1.066	.286
	Sí	59	59.82	3529.50		
d5) Clasificaciones	No	67	66.04	4425.00	-0.841	.400
	Sí	59	60.61	3576.00		

5.5. RESULTADOS SOBRE EL ÁMBITO DE LA CONVIVENCIA CON LOS DEMÁS

La tabla 76 muestra los resultados obtenidos los estadísticos descriptivos del ámbito de la convivencia con los demás en la fase pretest.

Tabla 76

Estadísticos descriptivos del ámbito de la convivencia con los demás en fase pretest del grupo control y experimental.

Indicadores	Grupo	N	Media	Mediana	Desviación estándar	Rango intercuartílico
e1) Relaciones con los iguales	Control	57	2.93	2.75	0.66	1.25
	Experimental	69	2.79	2.75	0.77	1.13
e2) Relaciones con progenitores y/o educadores	Control	57	3.08	3.00	0.61	0.75
	Experimental	69	3.03	3.00	0.59	1.00
e3) Relaciones con otros adultos	Control	57	2.32	2.33	0.48	0.67
	Experimental	69	2.34	2.33	0.47	0.67
e4) Pautas de interacción y participación grupal	Control	57	3.48	3.50	0.67	1.00
	Experimental	69	3.64	3.75	0.77	1.00

Nota: 1= nunca, 2= casi nunca, 3= a veces, 4= casi siempre, 5= siempre.

El indicador e4) Pautas de interacción y participación grupal obtiene las puntuaciones medias y medianas más altas, tanto en el grupo control como en el grupo experimental, mientras que las puntuaciones medias y medianas más bajas corresponden al indicador e3) Relaciones con otros adultos en ambos grupos.

A continuación, en la tabla 77, se incluyen los estadísticos descriptivos del ámbito de la convivencia con los demás en fase posttest por grupos.

Tabla 77

Estadísticos descriptivos del ámbito de la convivencia con los demás en fase posttest del grupo control y experimental.

Indicadores	Grupo	N	Media	Mediana	Desviación estándar	Rango intercuartílico
e1) Relaciones con los iguales	Control	57	3.41	3.50	0.73	1.13
	Experimental	69	3.69	3.75	0.64	0.75
e2) Relaciones con progenitores y/o educadores	Control	57	3.11	3.25	0.58	1.00
	Experimental	69	3.90	4.00	0.59	0.75
e3) Relaciones con otros adultos	Control	57	2.25	2.33	0.39	0.67
	Experimental	69	2.61	2.67	0.43	0.67
e4) Pautas de interacción y participación grupal	Control	57	3.62	3.75	0.73	1.00
	Experimental	69	4.00	4.25	0.81	1.50

Nota: 1= nunca, 2= casi nunca, 3= a veces, 4= casi siempre, 5= siempre.

Como se puede observar (ver Tabla 77), las puntuaciones medias y medianas son más altas para el grupo experimental respecto al grupo control en todo el ámbito de relaciones con los demás. Destaca especialmente la diferencia entre ambos en cuanto a e2) Relaciones con progenitores y/o educadores. Las puntuaciones medias y medianas obtenidas en el indicador e4) Pautas de interacción y participación grupal son las más altas de todos los contenidos del ámbito y las obtenidas en el indicador e3) Relaciones con otros adultos las más bajas para los dos grupos.

Igual que en el apartado anterior, se ha realizado la prueba de *Kolmogorov-Smirnov*, cuyos resultados han sido de $p = .000$, por lo que se rechaza la hipótesis de normalidad y, por tanto, se tienen que utilizar pruebas no paramétricas para el análisis inferencial de las variables estudiadas.

La tabla 78 muestra el análisis realizado mediante la prueba *U* de *Mann-Whitney* del ámbito de la convivencia con los demás en fase pretest por grupos.

Tabla 78

Prueba de rangos U de Mann-Whitney del ámbito de la convivencia con los demás en fase pretest según el grupo

Indicadores	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p
e1) Relaciones con los iguales	Control	57	66.88	3812.00	-0.949	.343
	Experimental	69	60.71	4189.00		
e2) Relaciones con progenitores y/o educadores	Control	57	65.10	3710.50	-0.450	.653
	Experimental	69	62.18	4290.50		
e3) Relaciones con otros adultos	Control	57	62.59	3567.50	-0.261	.794
	Experimental	69	64.25	4433.50		
e4) Pautas de interacción y participación grupal	Control	57	57.91	3301.00	-1.571	.116
	Experimental	69	68.12	4700.00		

Como se observa en la tabla, ninguno de los indicadores del ámbito obtiene diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en el ámbito de experiencia relativo a los contenidos de convivencia con los demás en fase pretest.

A continuación, se incluyen los resultados obtenidos de aplicar la prueba de rangos de Wilcoxon pretest-postest del ámbito de la convivencia con los demás según el grupo y tamaño del efecto (ver Tabla 79).

Tabla 79

Prueba de rangos de Wilcoxon pretest-postest del ámbito de la convivencia con los demás según el grupo y tamaño del efecto (*r* de Rosenthal).

Indicadores	Grupo	Rangos negativos	Rangos positivos	Empates	Z	p	r
e1) Relaciones con los iguales	Control	12	37	8	-4.188	.000*	0.37
	Experimental	5	62	2	-6.857	.000*	0.61
e2) Relaciones con progenitores y/o educadores	Control	26	26	5	-0.014	.989	
	Experimental	4	59	6	-6.666	.000*	0.59
e3) Relaciones con otros adultos	Control	24	19	14	-1.020	.308	
	Experimental	16	44	9	-3.565	.000*	0.32
e4) Pautas de interacción y participación grupal	Control	23	24	10	-1.191	.234	
	Experimental	17	49	3	-3.595	.000*	0.32

* $p < .05$

Según se desprende de la tabla anterior, las diferencias estadísticamente significativas se dieron en todos los indicadores en el grupo experimental. Concretamente, en los indicadores e2), e3) y e4) que miden las relaciones con los progenitores y/o educadores, las relaciones con otros adultos y las pautas de interacción y participación grupal, el análisis muestra una mejora estadísticamente significativa sólo en el grupo experimental, y en todos ellos, se ha obtenido un mayor tamaño del efecto en el grupo experimental que en el grupo control.

Sigue la tabla 80, donde se incluyen los resultados de la prueba *U* de Mann-Whitney del ámbito de la convivencia con los demás en fase postest, en la que el grupo es la variable independiente.

Tabla 80

Prueba de rangos *U* de Mann-Whitney del ámbito de la convivencia con los demás en fase postest según el grupo y tamaño del efecto (*r* de Rosenthal).

Indicadores	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p	r
e1) Relaciones con los iguales	Control	57	56.18	3202.50	-2.059	.039*	0.18
	Experimental	69	69.54	4798.50			
e2) Relaciones con progenitores y/o educadores	Control	57	40.96	2334.50	-6.333	.000*	0.56
	Experimental	69	82.12	5666.50			
e3) Relaciones con otros adultos	Control	57	46.58	2655.50	-4.864	.000*	0.43
	Experimental	69	77.47	5345.50			
e4) Pautas de interacción y participación grupal	Control	57	54.42	3102.00	-2.550	.011*	0.23
	Experimental	69	71.00	4899.00			

* $p < .05$

Tal como revela la tabla anterior (ver Tabla 80), en el ámbito de convivencia con los demás se obtuvieron diferencias significativas en todos los indicadores. Así, es el grupo experimental el que ofrece mejores puntuaciones de rango promedio en todos los indicadores: e1) Relaciones con los iguales, e2) Relaciones con progenitores y/o educadores, e3) Relaciones con otros adultos y e4) Pautas de interacción y participación grupal, con un tamaño de efecto pequeño para e1 y e4, y medio para e3 y e2.

En la tabla 81, se llevó a cabo un análisis ítem a ítem, a través de la prueba de *U* de *Mann-Whitney* de los ítems que conforma el ámbito de experiencia de la convivencia con los demás en la fase posttest, en función de la variable de comparación grupo.

Tabla 81

Prueba de rangos U de Mann-Whitney ítem a ítem del ámbito de la convivencia con los demás en fase posttest según el grupo y el tamaño del efecto (r de Rosenthal).

Ítems	Grupo	N	Rangos promedio	Suma de Rangos	Z	p	r
e1.60. Interactúa con sus iguales	Control	57	54.32	3096.50	-2.750	.006*	0.24
	Experimental	69	71.08	4904.50			
e1.61. Responder cuando otro niño interactúa con él	Control	57	65.49	3733.00	-0.590	.555	
	Experimental	69	61.86	4268.00			
e1.62. Inicia interacciones con otros niños	Control	57	57.23	3262.00	-1.849	.064	
	Experimental	69	68.68	4739.00			
e1.63. Se integra en los juegos o actividades propuestas al grupo	Control	57	54.79	3123.00	-2.590	.010*	0.23
	Experimental	69	70.70	4878.00			
e2.64. Disfruta de las interacciones con sus progenitores	Control	57	45.47	2592.00	-5.326	.000*	0.47
	Experimental	69	78.39	5409.00			
e2.65. Disfruta de las interacciones con sus educadores	Control	57	47.41	2702.50	-4.673	.000*	0.42
	Experimental	69	76.79	5298.50			
e2.66. Busca la atención de sus progenitores	Control	57	47.61	2714.00	-4.713	.000*	0.42
	Experimental	69	76.62	5287.00			
e2.67. Busca la atención de sus educadores	Control	57	50.49	2878.00	-3.763	.000*	0.34
	Experimental	69	74.25	5123.00			
e3.68. Muestra miedo o rechazo ante otros adultos	Control	57	71.88	4097.00	-2.446	.014*	0.22
	Experimental	69	56.58	3904.00			
e3.69. En presencia de una figura de apego responde a las palabras o gestos de otros adultos	Control	57	51.12	2914.00	-3.613	.000*	0.32
	Experimental	69	73.72	5087.00			
e3.70. Comparte un juego o actividad con otros adultos	Control	57	45.83	2612.50	-5.247	.000*	0.47
	Experimental	69	78.09	5388.50			
e4.71. Respeta el espacio común del grupo	Control	57	63.31	3608.50	-0.057	.955	
	Experimental	69	63.66	4392.50			
e4.72. Respeta los objetos del grupo	Control	57	52.32	2982.50	-3.294	.001*	0.29
	Experimental	69	72.73	5018.50			
e4.73. Respeta a los	Control	57	52.03	2965.50	-3.446	.001*	0.31

Ítems	Grupo	N	Rangos promedio	Suma de Rangos	Z	p	r
miembros del grupo	Experimental	69	72.98	5035.50			
e4.74. Espera el turno de utilización de objetos	Control	57	54.78	3122.50	-2.530	.011*	0.23
	Experimental	69	70.70	4878.50			

$p < .05$

Si bien, en el análisis por indicadores, en todos ellos se obtuvieron diferencias significativas, en esta prueba ítem a ítem no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en los ítems Responde cuando otro niño interactúa con él, Inicia interacciones con otros niños y Respeta el espacio común del grupo. De entre los resultados significativos, destacan como los que obtienen un tamaño de efecto mayor los ítems Disfruta de las interacciones con sus progenitores y Comparte un juego o actividad con otros adultos.

Para continuar, se implementó un análisis mediante la prueba *U* de *Mann-Whitney* del ámbito de la convivencia con los demás en fase postest según el sexo, que no ofreció resultados estadísticamente significativos.

Tabla 82

Prueba de rangos *U* de *Mann-Whitney* del ámbito de la convivencia con los demás en fase postest según el sexo.

Indicadores	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p
e1) Relaciones con los iguales	Niña	57	68.61	3910.50	-1.437	.151
	Niño	69	59.28	4090.50		
e2) Relaciones con progenitores y/o educadores	Niña	57	64.97	3703.50	-0.414	.679
	Niño	69	62.28	4297.50		
e3) Relaciones con otros adultos	Niña	57	64.40	3671.00	-0.260	.795
	Niño	69	62.75	4330.00		
e4) Pautas de interacción y participación grupal	Niña	57	67.61	3853.50	-1.153	.249
	Niño	69	60.11	4147.50		

A continuación, se incluyen los resultados de la prueba *Kruskal-Wallis* en los indicadores contenidos en el ámbito de la convivencia con los demás por rango de edad en fase postest (ver Tabla 83).

Tabla 83

Prueba de Kruskal-Wallis del ámbito de la convivencia con los demás en fase posttest según el rango de edad.

Indicadores	Rango de edad	N	Rango promedio	Chi-cuadrado	p	Comparaciones U de Mann-Whitney
e1) Relaciones con los iguales	De 21 a 25 meses (1)	42	50.87	8.161	.017*	3,2 > 1
	De 26 a 29 meses (2)	41	67.84			
	De 30 a 32 meses (3)	43	71.90			
e2) Relaciones con progenitores y/o educadores	De 21 a 25 meses	42	57.57	1.633	.442	
	De 26 a 29 meses	41	66.06			
	De 30 a 32 meses	43	66.76			
e3) Relaciones con otros adultos	De 21 a 25 meses	42	62.65	0.145	.930	
	De 26 a 29 meses	41	62.61			
	De 30 a 32 meses	43	65.17			
e4) Pautas de interacción y participación grupal	De 21 a 25 meses	42	64.88	0.301	.860	
	De 26 a 29 meses	41	64.67			
	De 30 a 32 meses	43	61.03			

* $p < .05$

El ámbito de convivencia con los demás no muestra muchas diferencias significativas entre los tres grupos de edad. Sólo en el indicador e1) Relaciones con los iguales, los sujetos del grupo de 21 a 25 meses obtienen una puntuación más baja que los pertenecientes a los otros dos grupos de edad.

En la tabla 84, se muestran los resultados de la prueba U de Mann-Whitney en la fase posttest, en función de la variable independiente si son hijos únicos.

Tabla 84

Prueba de rangos U de Mann-Whitney del ámbito de la convivencia con los demás en fase posttest según la variable hijo único y el tamaño del efecto (r de Rosental).

Indicadores	Hijo único	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p	r
e1) Relaciones con los iguales	No	67	69.95	4686.50	-2.128	.033*	0.19
	Sí	59	56.18	3314.50			
e2) Relaciones con progenitores y/o educadores	No	67	67.19	4502.00	-1.217	.224	
	Sí	59	59.31	3499.00			
e3) Relaciones con otros adultos	No	67	64.62	4329.50	-0.377	.706	
	Sí	59	62.23	3671.50			
e4) Pautas de interacción y participación grupal	No	67	67.78	4541.00	-1.408	.159	
	Sí	59	58.64	3460.00			

* $p < .05$

Tal como aparece en la tabla 45, existen diferencias estadísticamente significativas que correlacionan los sujetos que son hijos únicos con un rango promedio más alto en el indicador de relaciones con iguales que los sujetos con hermanos, aunque la r de Rosental indica un tamaño del efecto pequeño.

5.6. RESULTADOS SOBRE EL ÁMBITO DE EQUILIBRIO Y DESARROLLO DE LA AFECTIVIDAD

A continuación, la tabla 85 recoge los estadísticos descriptivos del ámbito del equilibrio y desarrollo de la afectividad por grupos en la fase pretest.

Tabla 85

Estadísticos descriptivos del ámbito del equilibrio y desarrollo de la afectividad en fase pretest del grupo control y experimental.

Indicadores	Grupo	N	Media	Mediana	Desviación estándar	Rango intercuartílico
f1) Iniciativa y expresión de preferencias	Control	57	3.08	3.25	0.65	0.75
	Experimental	69	3.24	3.25	0.79	1.25
f2) Expresión de las emociones	Control	57	2.60	2.75	0.64	1.00
	Experimental	69	2.58	2.50	0.57	0.75
f3) Empatía	Control	57	1.78	1.50	0.70	1.00
	Experimental	69	1.59	1.50	0.55	0.88
f4) Autorregulación y equilibrio emocional	Control	57	2.57	2.50	0.47	0.75
	Experimental	69	2.44	2.50	0.40	0.50

Nota: 1= nunca, 2= casi nunca, 3= a veces, 4= casi siempre, 5= siempre.

Como se desprende de la tabla anterior, en la fase pretest los grupos control y experimental muestran un valor de la media más elevada para los contenidos relacionados con f1) Iniciativa y expresión de preferencias. Las puntuaciones medias y medianas son particularmente bajas en el grupo control y en el grupo experimental para el indicador f3) Empatía.

En la tabla 86, se muestran los estadísticos descriptivos del ámbito del equilibrio y desarrollo de la afectividad por grupos en fase posttest.

Tabla 86

Estadísticos descriptivos del ámbito del equilibrio y desarrollo de la afectividad en fase posttest del grupo control y experimental.

Indicadores	Grupo	N	Media	Mediana	Desviación estándar	Rango intercuartílico
f1) Iniciativa y expresión de preferencias	Control	57	3.46	3.50	0.68	1.00
	Experimental	69	4.09	4.25	0.53	0.75
f2) Expresión de las emociones	Control	57	2.70	2.50	0.64	1.00
	Experimental	69	3.09	3.00	0.58	0.75
f3) Empatía	Control	57	2.09	2.00	0.76	1.13
	Experimental	69	2.22	2.25	0.75	1.50
f4) Autorregulación y equilibrio emocional	Control	57	2.57	2.50	0.43	0.75
	Experimental	69	2.30	3.00	0.56	0.75

Nota: 1= nunca, 2= casi nunca, 3= a veces, 4= casi siempre, 5= siempre.

Los resultados muestran (ver Tabla 86) que el indicador f1) Iniciativa y expresión de preferencias obtiene las puntuaciones medias más altas respecto al resto de los indicadores del ámbito del equilibrio y desarrollo de la afectividad para los dos grupos de la muestra. El grupo experimental tiene además en este indicador la mediana más elevada de todos los contenidos del ámbito de experiencia. En el otro extremo, las puntuaciones medias y medianas más bajas corresponden al indicador f3) Empatía en grupo experimental y control.

Antes de continuar, se comprobó si se cumplía los supuestos de normalidad utilizando para ello la prueba de *Kolmogorov-Smirnov*, cuyos resultados indicaron que no se cumplía este supuesto ($p = .000$).

De este modo, se procedió a utilizar pruebas no paramétricas como la *U* de *Mann-Whitney* para muestra relacionadas en la fase pretest, según del ámbito del equilibrio y desarrollo de la afectividad, y el grupo (ver Tabla 87).

Tabla 87

Prueba de rangos U de Mann-Whitney del ámbito del equilibrio y desarrollo de la afectividad en fase pretest según el grupo.

Indicadores	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p
f1) Iniciativa y expresión de preferencias	Control	57	58.55	3337.50	-1.391	.164
	Experimental	69	67.59	4663.50		
f2) Expresión de las emociones	Control	57	64.87	3697.50	-0.386	.700
	Experimental	69	62.37	4303.50		
f3) Empatía	Control	57	68.61	3910.50	-1.446	.148
	Experimental	69	59.28	4090.50		
f4) Autorregulación y equilibrio emocional	Control	57	68.93	3929.00	-1.543	.123
	Experimental	69	59.01	4072.00		

Los resultados obtenidos en la tabla anterior no fueron estadísticamente significativos.

Siguen los análisis de la prueba de *Wilcoxon* pretest-postest del ámbito del equilibrio y desarrollo de la afectividad según el grupo y tamaño del efecto (ver Tabla 88).

Tabla 88

Prueba de rangos de Wilcoxon pretest-postest del equilibrio y desarrollo de la afectividad según el grupo y tamaño del efecto (*r* de Rosenthal).

Indicadores	Grupo	Rangos negativos	Rangos positivos	Empates	Z	p	r
f1) Iniciativa y expresión de preferencias	Control	15	31	11	-2.993	.003*	0.27
	Experimental	2	61	6	-6.582	.000*	0.59
f2) Expresión de las emociones	Control	24	26	7	-0.922	.356	
	Experimental	11	49	9	-5.066	.000*	0.45
f3) Empatía	Control	15	38	4	-2.649	.008*	0.24
	Experimental	6	56	7	-5.616	.000*	0.50
f4) Autorregulación y equilibrio emocional	Control	24	22	11	-0.277	.782	
	Experimental	7	52	10	-5.867	.000*	0.52

p < .05

Como se desprende de la tabla anterior, se obtuvieron resultados estadísticamente significativos por parte del grupo experimental en todos los indicadores, en Iniciativa y expresión de preferencias y Empatía, en los que el control también mejora, es el grupo experimental el que obtiene puntuaciones más altas en todos ellos, así como en sus tamaños del efecto.

A continuación, la tabla 89 incluye el análisis mediante la prueba *U* de Mann-Whitney en la fase postest, de los indicadores del ámbito del equilibrio y desarrollo de la afectividad según el grupo.

Tabla 89

Prueba de rangos *U* de Mann-Whitney del ámbito del equilibrio y desarrollo de la afectividad en fase postest según el grupo y el tamaño del efecto (*r* de Rosenthal).

Indicadores	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p	r
f1) Iniciativa y expresión de preferencias	Control	57	45.00	2565.00	-5.219	.000*	0.46
	Experimental	69	78.78	5436.00			
f2) Expresión de las emociones	Control	57	51.16	2916.00	-3.474	.001*	0.31
	Experimental	69	73.70	5085.00			
f3) Empatía	Control	57	60.18	3430.50	-0.931	.352	
	Experimental	69	66.24	4570.50			
f4) Autorregulación y equilibrio emocional	Control	57	48.18	2746.50	-4.323	.000*	0.39
	Experimental	69	76.15	5254.50			

**p* < .05

Como refleja la tabla arriba mostrada, en el ámbito del equilibrio y desarrollo de la afectividad se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en fase postest.

Estas diferencias indican que el grupo experimental obtiene mejores rangos promedio que los del grupo control en los indicadores de f1) Iniciativa y expresión de preferencias, f2) Expresión de las emociones y f4) Autorregulación y equilibrio emocional, con un tamaño de efecto medio según la *r* de Rosenthal.

El siguiente análisis se realizó a través de la prueba de rangos U de Mann-Whitney a los ítems del ámbito del equilibrio y desarrollo de la afectividad en fase posttest, cuyos resultados muestra la tabla 90 siguiente.

Tabla 90

Prueba de rangos U de Mann-Whitney ítem a ítem del ámbito del equilibrio y desarrollo de la afectividad en fase posttest según el grupo y el tamaño del efecto (r de Rosenthal).

Ítems	Grupo	N	Rangos promedio	Suma de Rangos	Z	p	r
f1.75. Manifiesta la elección de objetos mediante gestos	Control	57	49.50	2821.50	-4.198	.000*	0.37
	Experimental	69	75.07	5179.50			
f1.76. Se mueve hacia el objeto elegido cuando le está permitido	Control	57	49.97	2848.50	-4.056	.000*	0.36
	Experimental	69	74.67	5152.50			
f1.77. Verbaliza su elección ante una pregunta cerrada (sí/no)	Control	57	57.69	3288.50	-1.859	.063	
	Experimental	69	68.30	4712.50			
f1.78. Verbaliza una elección propia	Control	57	51.87	2956.50	-3.397	.001*	0.30
	Experimental	69	73.11	5044.50			
f2.79. Expresa sus emociones a través de su cara (su cuerpo)	Control	57	51.09	2912.00	-3.644	.000*	0.32
	Experimental	69	73.75	5089.00			
f2.80. Expresa sus emociones a través de sonidos vocales	Control	57	60.94	3473.50	-0.754	.451	
	Experimental	69	65.62	4527.50			
f2.81. Expresa una emoción a través del contacto físico	Control	57	53.90	3072.50	-2.834	.005*	0.25
	Experimental	69	71.43	4928.50			
f2.82. Verbaliza sus emociones	Control	57	57.75	3292.00	-1.780	.075	
	Experimental	69	68.25	4709.00			
f3.83. Presta atención a las expresiones emocionales de los otros	Control	57	59.59	3396.50	-1.145	.252	
	Experimental	69	66.73	4604.50			
f3.84. Imita las expresiones emocionales en un juego de simulación	Control	57	65.22	3717.50	-0.499	.618	
	Experimental	69	62.08	4283.50			
f3.85. Reacciona adecuadamente a las emociones de los demás: consolándole, pidiéndole perdón...	Control	57	57.32	3267.00	-1.836	.066	
	Experimental	69	68.61	4734.00			
f3.86. Verbaliza las emociones básicas que transmiten las expresiones de los otros	Control	57	60.04	3422.00	-1.101	.271	
	Experimental	69	66.61	4579.00			
f4.87. Mantiene	Control	57	56.28	3208.00	-2.158	.031*	0.19

Ítems	Grupo	N	Rangos promedio	Suma de Rangos	Z	p	r
habitualmente el equilibrio emocional	Experimental	69	69.46	4793.00			
f4.88. Se calma buscando el apoyo de un adulto	Control	57	54.24	3091.50	-2.688	.007*	0.24
	Experimental	69	71.15	4909.50			
f4.89. Se calma buscando el apoyo de un objeto de apego	Control	57	59.13	3370.50	-1.398	1.162	
	Experimental	69	67.11	4630.50			
f4.90. Resuelve los conflictos con otros niños por sí mismo	Control	57	52.96	3018.50	-3.124	.002*	0.28
	Experimental	69	72.21	4982.50			

$p < .05$

Como se aprecia en la tabla anterior (ver Tabla 90), en este ámbito de experiencia el análisis ítem por ítem señala que las diferencias estadísticamente significativas no son uniformes para todos los contenidos que evalúa el indicador. Las diferencias, a favor del grupo experimental, aparecen en los ítems Manifiesta la elección de objetos mediante gestos, Se mueve hacia el objeto elegido cuando le está permitido, Verbaliza una elección propia, Expresa sus emociones a través de su cara (su cuerpo), Expresa una emoción a través del contacto físico, Mantiene habitualmente el equilibrio emocional, Se calma buscando el apoyo de un adulto y Resuelve los conflictos con otros niños por sí mismos. El tamaño del efecto mayor, aun siendo medio, corresponde a los ítems f1.75. Manifiesta la elección de objetos mediante gestos, f1.76. Se mueve hacia el objeto elegido cuando le está permitido.

En la tabla 91, se procede a realizar la prueba de rangos *U* de *Mann-Whitney* del ámbito del equilibrio y desarrollo de la afectividad en fase posttest según el sexo, cuyos resultados no aportaron diferencias estadísticamente significativas (ver Tabla 91).

Tabla 52

Prueba de rangos U de Mann-Whitney del ámbito del equilibrio y desarrollo de la afectividad en fase posttest según el sexo.

Indicadores	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p
f1) Iniciativa y expresión de preferencias	Niña	57	63.49	3619.00	-0.002	.998
	Niño	69	63.51	4382.00		
f2) Expresión de las emociones	Niña	57	62.99	3590.50	-0.143	.886
	Niño	69	63.92	4410.50		
f3) Empatía	Niña	57	70.35	4010.00	-1.924	.054
	Niño	69	57.84	3991.00		
f4) Autorregulación y equilibrio emocional	Niña	57	66.96	3816.50	-0.976	.329
	Niño	69	60.64	4184.50		

El análisis a través de la prueba de *Kruskal-Wallis* según el rango de edad y la variable dependiente ámbito del equilibrio y desarrollo de la afectividad en fase postest tampoco arrojó resultados significativos (ver Tabla 92).

Tabla 92

Prueba de Kruskal-Wallis del ámbito del equilibrio y desarrollo de la afectividad en fase postest según el rango de edad.

Indicadores	Rango de edad	N	Rango promedio	Chi-cuadrado	p
f1) Iniciativa y expresión de preferencias	De 21 a 25 meses	42	53.08	5.322	.070
	De 26 a 29 meses	41	67.46		
	De 30 a 32 meses	43	69.90		
f2) Expresión de las emociones	De 21 a 25 meses	42	58.64	1.276	.528
	De 26 a 29 meses	41	64.39		
	De 30 a 32 meses	43	67.40		
f3) Empatía	De 21 a 25 meses	42	55.33	3.190	.203
	De 26 a 29 meses	41	67.24		
	De 30 a 32 meses	43	67.91		
f4) Autorregulación y equilibrio emocional	De 21 a 25 meses	42	62.19	0.905	.636
	De 26 a 29 meses	41	67.82		
	De 30 a 32 meses	43	60.66		

Para finalizar este apartado, se llevó a cabo un análisis de comparación a través de la prueba *U* de *Mann-Whitney*, esta vez para los contenidos del ámbito de experiencia del equilibrio y desarrollo de la afectividad según la variable independiente hijo único, del cual tampoco se obtuvieron resultados estadísticamente significativos (ver Tabla 93).

Tabla 93

Prueba de rangos U de Mann-Whitney del ámbito del equilibrio y desarrollo de la afectividad en fase postest según la variable hijo único.

Indicadores	Hijo único	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p
f1) Iniciativa y expresión de preferencias	No	67	65.75	4405.00	-0.743	.457
	Sí	59	60.95	3596.00		
f2) Expresión de las emociones	No	67	64.93	4350.00	-0.470	.638
	Sí	59	61.88	3651.00		
f3) Empatía	No	67	69.26	4640.50	-1.897	.058
	Sí	59	56.96	3360.50		
f4) Autorregulación y equilibrio emocional	No	67	64.58	4327.00	-0.358	.720
	Sí	59	62.27	3674.00		

5.7. RESULTADOS SOBRE EL ÁMBITO DE LA ADQUISICIÓN DE HÁBITOS DE VIDA SALUDABLE

En la tabla 94 se observan los estadísticos descriptivos del ámbito hábitos de vida saludable en fase pretest del grupo control y experimental.

Tabla 94

Estadísticos descriptivos del ámbito de la adquisición de hábitos de vida saludable en fase pretest del grupo control y experimental

Indicadores	Grupo	N	Media	Mediana	Desviación estándar	Rango intercuartílico
g1) Hábitos y rutinas relacionados con alimentación, higiene, vestido y descanso	Control	57	2.98	3.00	0.51	0.63
	Experimental	69	3.03	3.00	0.50	0.88
g2) Seguridad	Control	57	3.06	3.00	0.73	1.00
	Experimental	69	2.98	3.00	0.89	1.50
g3) Espacios limpios y ordenados	Control	57	2.40	2.33	0.70	0.83
	Experimental	69	2.61	2.67	0.70	1.00

Nota: 1= nunca, 2= casi nunca, 3= a veces, 4= casi siempre, 5= siempre.

Las puntuaciones medias más elevadas corresponden en esta ocasión al indicador g1) Hábitos y rutinas relacionados con alimentación, higiene, vestido y descanso para el grupo experimental y al indicador g2) Seguridad para el grupo control. Las medianas más altas coinciden en ambos grupos para los dos primeros indicadores. Las puntuaciones medias y medianas más bajas aparecen en el indicador g3) Espacios limpios y ordenados para los grupos de la muestra.

A continuación, en la tabla 95, se presentan los estadísticos descriptivos de este último ámbito en la fase posttest.

Tabla 95

Estadísticos descriptivos del ámbito de la adquisición de hábitos de vida saludable en fase posttest del grupo control y experimental.

Indicadores	Grupo	N	Media	Mediana	Desviación estándar	Rango intercuartílico
g1) Hábitos y rutinas relacionados con alimentación, higiene, vestido y descanso	Control	57	3.67	3.75	0.55	0.50
	Experimental	69	3.60	3.50	0.48	0.63
g2) Seguridad	Control	57	3.29	3.33	0.75	0.83
	Experimental	69	3.57	3.67	0.85	1.50
g3) Espacios limpios y ordenados	Control	57	2.29	2.33	0.66	1.00
	Experimental	69	2.82	2.67	0.73	1.00

Nota: 1= nunca, 2= casi nunca, 3= a veces, 4= casi siempre, 5= siempre.

Las puntuaciones medias y medianas más altas de este ámbito de experiencia se han en han dado para el g1) Hábitos y rutinas relacionados con alimentación, higiene, vestido y descanso en ambos grupos. Las puntuaciones medias y medianas obtenidas g3) Espacios limpios y ordenados son las más bajas de los indicadores de este ámbito de experiencia en fase postest.

Como se ha procedido en apartados anteriores, se utilizó se la prueba de *Kolmogorov-Smirnov* para aceptar o rechazar la hipótesis de normalidad, siendo los resultados, como en todos los ámbitos de $p = .000$, por lo que queda rechazada la hipótesis de normalidad y se recurrirá a las pruebas no paramétricas para realizar las pruebas inferenciales.

Así, la tabla 96, incluye los análisis mediante la prueba *U* de *Mann-Whitney* del ámbito de la adquisición de hábitos de vida saludable según el grupo en la fase pretest, cuyos resultados no fueron estadísticamente significativos.

Tabla 96

Prueba de rangos U de Mann-Whitney del ámbito de la adquisición de hábitos de vida saludable en fase pretest según el grupo.

Indicadores	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p
g1) Hábitos y rutinas relacionados con alimentación, higiene, vestido y descanso	Control	57	62.27	3549.50	-0.347	.729
	Experimental	69	64.51	4451.50		
g2) Seguridad	Control	57	65.53	3735.00	-0.570	.569
	Experimental	69	61.83	4266.00		
g3) Espacios limpios y ordenados	Control	57	57.77	3293.00	-1.618	.106
	Experimental	69	68.23	4708.00		

En la tabla siguiente (ver Tabla 97), se muestran los análisis de la prueba de rangos de Wilcoxon pretest-postest de la adquisición de hábitos de vida saludable según el grupo y tamaño del efecto (r de Rosental).

Tabla 97

Prueba de rangos de Wilcoxon pretest-postest de la adquisición de hábitos de vida saludable según el grupo y tamaño del efecto (*r* de Rosental).

Indicadores	Grupo	Rangos negativos	Rangos positivos	Empates	Z	p	r
g1) Hábitos y rutinas relacionados con alimentación, higiene, vestido y descanso	Control	9	43	5	-5.341	.000*	0.48
	Experimental	5	60	4	-6.301	.000*	0.56
g2) Seguridad	Control	20	32	5	-1.911	.056	
	Experimental	9	52	8	-5.491	.000*	0.49
g3) Espacios limpios y ordenados	Control	28	18	11	-1.248	.212	
	Experimental	23	36	10	-2.111	.035*	0.19

* $p < .05$

Como se observa en la tabla anterior, los resultados fueron significativos para los indicadores g1, g2 y g3, siendo esta significación exclusiva del grupo experimental en g2) Seguridad y la consecución, con un tamaño del efecto medio, y del g3) Espacios limpios y ordenados, con un tamaño del efecto pequeño.

La tabla 98, incluye la prueba *U* de Mann-Whitney en la fase postest, en función de la variable ámbito de la adquisición de hábitos de vida saludable y la variable grupo.

Tabla 98

Prueba de rangos *U* de Mann-Whitney del ámbito de la adquisición de hábitos de vida saludable en fase postest según el grupo y el tamaño del efecto (*r* de Rosental).

Indicadores	Grupo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	P	r
g1) Hábitos y rutinas relacionados con alimentación, higiene, vestido y descanso	Control	57	67.01	3819.50			
	Experimental	69	60.60	4182.50	-0.995	.320	
g2) Seguridad	Control	57	57.75	3291.50			
	Experimental	69	68.25	4709.50	-1.619	.105	
g3) Espacios limpios y ordenados	Control	57	49.43	2817.50			
	Experimental	69	75.12	5183.50	-3.970	.000*	0.35

* $p < .05$

Tal como muestra la tabla, la significación estadística se dio en el indicador g3) Espacios limpios y ordenados, en el que el grupo experimental tiene un rango promedio más elevado que el grupo control, con un tamaño de efecto medio.

En la tabla siguiente, se llevó a cabo este mismo análisis, pero ítem a ítem, de todos los ítems que componen cada indicador del ámbito de la adquisición de hábitos de vida saludable (ver Tabla 99).

Tabla 99

Prueba de rangos U de Mann-Whitney ítem a ítem del ámbito de la adquisición de hábitos de vida saludables en fase posttest según el grupo y el tamaño del efecto (*r* de Rosenthal).

Ítems	Grupo	N	Rangos promedio	Suma de Rangos	Z	p	r
g1.91. Realiza tareas que forman parte de su alimentación (usa los cubiertos)	Control	57	62.42	3558.00	-0.339	.735	
	Experimental	69	64.39	4443.00			
g1.92. Realiza tareas relativas a su higiene (se lava y seca las manos)	Control	57	64.66	3685.50	-0.370	.711	
	Experimental	69	62.54	4315.50			
g1.93. Colabora en vestirse y desvestirse (abrigo y calzado)	Control	57	68.28	3892.00	-1.445	.148	
	Experimental	69	59.55	4109.00			
g1.94. Se duerme solo	Control	57	67.49	3847.00	-1.482	.138	
	Experimental	69	60.20	4154.00			
g2.95. Reconoce situaciones de peligro	Control	57	60.24	3433.50	-0.953	.340	
	Experimental	69	66.20	4567.50			
g2.96. Busca el contacto con un adulto de referencia cuando se siente inseguro	Control	57	53.14	3029.00	-3.004	.003*	0.27
	Experimental	69	72.06	4972.00			
g2.97. Sigue las normas básicas de seguridad que le indican los adultos (dame la mano, no corras aquí)	Control	57	62.65	3571.00	-0.251	.802	
	Experimental	69	64.20	4430.00			
g3.98. Colabora con el grupo limpiando y/u ordenando el espacio	Control	57	50.87	2899.50	-3.678	.000*	0.33
	Experimental	69	73.93	5101.50			
g3.99. Limpia y/u ordena cuando se lo piden	Control	57	49.73	2834.50	-4.131	.000*	0.37
	Experimental	69	74.88	5166.50			
g3.100. Toma la iniciativa de limpiar y/u ordenar cuando es necesario	Control	57	55.86	3184.00	-2.453	.014*	0.22
	Experimental	69	69.81	4817.00			

* $p < .05$

En el último ámbito de experiencia, los ítems en los que hay diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental se correlacionan con los resultados del análisis previo por indicadores. Aparecen diferencias en los tres últimos ítems, que se engloban dentro del indicador de g3) Espacios limpios y ordenados, así como en el ítem Busca el contacto con un adulto de referencia cuando se siente inseguro, en línea con los resultados de otros ámbitos de experiencia donde se evaluaba la relación con los adultos de referencia.

En la tabla 100, se llevó a cabo un análisis utilizando la prueba de *U* de Mann-Whitney del ámbito estudiado en función de la variable independiente sexo en la fase posttest.

Tabla 100

Prueba de rangos *U* de Mann-Whitney del ámbito de la adquisición de hábitos de vida saludable en fase posttest según el sexo

Indicadores	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p	r
g1) Hábitos y rutinas relacionados con alimentación, higiene, vestido y descanso	Niña	57	68.48	3903.50	-1.412	.158	
	Niño	69	59.38	4097.50			
g2) Seguridad	Niña	57	69.56	3965.00	-1.706	.088	
	Niño	69	58.49	4036.00			
g3) Espacios limpios y ordenados	Niña	57	70.97	4045.50	-2.109	.035*	0.19
	Niño	69	57.33	3955.50			

* $p < .05$

En cuanto a los contenidos englobados del ámbito de adquisición de hábitos de vida saludable, el análisis muestra diferencias significativas en el indicador g3) Espacios limpios y ordenados. Las niñas obtienen rangos superiores a los niños, aunque el tamaño del efecto es pequeño.

Seguidamente, se muestra el análisis realizado a través de la prueba de *Kruskal-Wallis* con los indicadores del ámbito de la adquisición de hábitos de vida saludables en función del rango de edad.

Tabla 101

Prueba de *Kruskal Wallis* del ámbito de la adquisición de hábitos de vida saludables en fase posttest según el rango de edad

Indicadores	Rango de edad	N	Rango promedio	Chi-cuadrado	p	Comparaciones <i>U</i> de Mann-Whitney
g1) Hábitos y rutinas relacionados con alimentación, higiene, vestido y descanso	De 21 a 25 meses (1)	42	47.37	15.691	.000*	3, 2 > 1
	De 26 a 29 meses (2)	41	64.56			
	De 30 a 32 meses (3)	43	78.24			
g2) Seguridad	De 21 a 25 meses	42	64.01	0.785	0.675	
	De 26 a 29 meses	41	66.80			
	De 30 a 32 meses	43	59.85			
g3) Espacios limpios y ordenados	De 21 a 25 meses	42	50.89	8.347	.015*	2 > 1
	De 26 a 29 meses	41	73.16			
	De 30 a 32 meses	43	66.60			

* $p < .05$

En esta tabla (ver Tabla 101), la significatividad estadística se dio en los indicadores g1) Hábitos y rutinas relacionados con alimentación, higiene, vestido y descanso y g3) Espacios limpios y ordenados, que muestran diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de rango promedio, siendo el grupo de 21 a 25 meses de nuevo el que obtiene puntuaciones sensiblemente más bajas que el resto de sujetos.

Por último, la tabla 102 incluye la prueba *U* de *Mann-Whitney* para muestras relacionadas en la fase posttest, en la que como variable dependiente se han incluido los indicadores del ámbito de la adquisición de hábitos de vida saludable en función de la variable independiente hijo único.

Tabla 102

Prueba de rangos U de Mann-Whitney del ámbito de la adquisición de hábitos de vida saludable en fase posttest según la variable hijo único y el tamaño del efecto (r de Rosental)

Indicadores	Hijo único	N	Rango promedio	Suma de rangos	Z	p	r
g1) Hábitos y rutinas relacionados con alimentación, higiene, vestido y descanso	No	67	67.88	4548.00	-1.456	.145	
	Sí	59	58.53	3453.00			
g2) Seguridad	No	67	67.19	4502.00	-1.219	.223	
	Sí	59	59.31	3499.00			
g3) Espacios limpios y ordenados	No	67	72.58	4863.00	-3.004	.003*	0.27
	Sí	59	53.19	3138.00			

* $p < .05$

Los resultados estadísticamente significativos se dieron para el indicador g3) Espacios limpios y ordenados, donde son los hijos únicos los que presentan un rango promedio significativamente mayor que quienes tienen hermanos, siendo el tamaño del efecto medio.

5.8. RESULTADOS SOBRE LA CORRELACIÓN ENTRE LOS ÁMBITOS DE EXPERIENCIA

A continuación, se muestra el resultado de realizar un análisis de correlación de Spearman entre ámbitos de experiencia en fase posttest (ver Tabla 103).

Tabla 103

Correlación de Spearman entre las puntuaciones obtenidas en los distintos ámbitos de experiencia en fase postest

		a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)
a) Desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje	<i>r</i>							
	<i>p</i>							
	N							
b) Conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo	<i>r</i>	.801**						
	<i>p</i>	.000						
	N	126						
c) Juego y movimiento	<i>r</i>	.740**	.770**					
	<i>p</i>	.000	.000					
	N	126	126					
d) Descubrimiento del entorno	<i>r</i>	.793**	.885**	.753**				
	<i>p</i>	.000	.000	.000				
	N	126	126	126				
e) Convivencia con los demás	<i>r</i>	.591**	.533**	.647**	.584**			
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000			
	N	126	126	126	126			
f) El equilibrio y desarrollo de la afectividad	<i>r</i>	.699**	.702**	.745**	.756**	.745**		
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	.000		
	N	126	126	126	126	126		
g) Adquisición de hábitos de vida saludable	<i>r</i>	.561**	.540**	.461**	.504**	.573**	.471**	
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	126	126	126	126	126	126	

** $p < 0.01$

Como se observa en la tabla 103, todas las puntuaciones obtenidas en cada uno de los ámbitos de experiencia correlacionan positivamente con las del resto de los ámbitos de forma significativa. Para describir el tamaño de correlación se atenderá a la siguiente interpretación: pequeño en valores de $r \geq .40$; medio en $r \geq .40 < .60$ y grande en $r \geq .60$.

El índice de correlación mayor se obtiene entre el ámbito b) Conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo y el ámbito d) Descubrimiento del entorno. El índice de correlación de Spearman más bajo aparece entre el ámbito c) Juego y movimiento y el ámbito g) Adquisición de hábitos de vida saludable.

El ámbito de experiencia a) Desarrollo del lenguaje como medio de aprendizaje tiene una relación directa grande con los ámbitos de b) Conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo, c) Juego y movimiento, d) Descubrimiento del entorno y f) Equilibrio y desarrollo de la afectividad, y una relación directa media con los ámbitos e) Convivencia con los demás y g) Adquisición de hábitos de vida saludable.

El ámbito de experiencia b) Conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo presenta una relación directa grande con a) Desarrollo del lenguaje como medio

de aprendizaje, c) Juego y movimiento, d) Descubrimiento del entorno y f) Equilibrio y desarrollo de la afectividad, y media en e) Convivencia con los demás y g) Adquisición de hábitos de vida saludable.

El ámbito de experiencia c) Juego y movimiento obtiene una correlación grande con todos los ámbitos a excepción de g) Adquisición de hábitos de vida saludable, con el que correlaciona también de forma directa, pero con efecto del tamaño medio.

Las puntuaciones del ámbito de experiencia d) Descubrimiento del entorno tienen una relación directa grande con las de los ámbitos a) Desarrollo del lenguaje como medio de aprendizaje, b) Conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo, c) Juego y movimiento y f) El equilibrio y desarrollo de la afectividad, y una relación media con e) Convivencia con los demás y g) Adquisición de hábitos de vida saludable. El ámbito de experiencia e) Convivencia con los demás obtiene puntuaciones en el coeficiente de correlación de Spearman que significan una relación directa grande respecto a los ámbitos c) Juego y movimiento y f) El equilibrio y desarrollo de la afectividad, y media con los demás.

El ámbito de experiencia f) El equilibrio y desarrollo de la afectividad presenta una correlación grande con todos los indicadores excepto con g) Adquisición de hábitos de vida saludable.

Por último, el ámbito de experiencia g) Adquisición de hábitos de vida saludable es el que correlaciona con un tamaño de efecto más bajo con el resto de los ámbitos, siendo de un tamaño medio para todos ellos.

Capítulo

6

**Discusión
y conclusiones**

6.1. DISCUSIÓN

En este primer apartado se discuten los resultados obtenidos en los análisis realizados, agrupándose según los ámbitos de experiencia incluidos en el instrumento empleado en esta investigación.

6.1.1. Discusión sobre el ámbito de desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje

En este ámbito de experiencia, los resultados estadísticos descriptivos fueron ligeramente superiores en la fase posttest. Concretamente, las puntuaciones medias y medianas más altas se obtuvieron en el indicador “Escuchar y responder”, lo que pone el acento en la función comunicativa emisor-receptor del lenguaje, en línea con las teorías vigoskianas sobre el desarrollo lingüístico para esta franja de edad (Zegarra & García, 2003). Por su parte, en relación con los datos obtenidos de la comparación entre el grupo experimental y el grupo control en fase pretest, la ausencia de significación estadística entre grupos muestra que ambos parten con las mismas capacidades, por lo que se puede afirmar que son grupos homogéneos (Campbell & Stanley, 2011).

A continuación, los datos obtenidos en la comparación de ambos grupos, antes y después de la implementación del programa, pone de manifiesto mejoras para ambos en los indicadores “Escuchar y responder”, “Comunicación y expresión verbal”, “Interés en el lenguaje a través de la narración” y “Expresión y comunicación por medio de materiales artísticos”. Si bien en los dos grupos se ha producido una mejora, los tamaños del efecto son mayores para el grupo experimental, lo que denota que sí existe un incremento de la adquisición de los contenidos del ámbito del lenguaje asociados a la actividad musical (Lee & Ho, 2018; Marin, 2009; Moritz et al., 2013) apreciándose, en concreto, un mayor interés por recursos como los cuentos y la narración (Vicente-Yagüe & González, 2019). Estos resultados, pueden explicarse por la mayor profundización en los contenidos de dichos indicadores, que además son una parte importante en el desarrollo de diferentes procedimientos musicales como, por ejemplo, la reproducción de canciones, en las que se imita el patrón del educador, y se sigue la secuencia de escuchar e imitar o responder a una melodía dada.

Respecto al análisis pormenorizado ítem a ítem, los niños que participaron en el grupo experimental puntuaron más alto que los del grupo control en el ítem “Responde

a situaciones cotidianas (saluda, se despide, etc.),” circunstancia que se han abordado en el programa a través de diversas canciones, lo que apunta hacia la importancia de las rutinas de trabajo musicales en el desarrollo social del niño. Por su parte, también puntuó más alto el grupo experimental en el ítem “Habla sobre sus experiencias vividas en otros momentos y lugares”, lo que puede estar en consonancia con lo descrito para el lenguaje expresivo por Herrera et al., (2014) y Marin (2009); así como, el ítem “Muestra interés por cuentos, rimas y canciones. Igualmente, se produjeron estas puntuaciones con tamaños del efecto mayor a los anteriores para los ítem “Emite sonidos vocales en respuesta a canciones”, “Reproduce fragmentos de canciones” y “Canta canciones con ritmo y entonación reconocible”, todos ellos trabajados a través de las mismas actividades, y que ponen de manifiesto que la asimilación de estas tareas sirven a los infantes en el desarrollo de habilidades musicales y de aquellas relacionadas con el lenguaje (Yazejian & Peisner-Feinberg, 2009).

Según la variable sexo, las niñas obtienen mejores puntuaciones en “Expresión y comunicación por medio de materiales artísticos”, con un tamaño del efecto pequeño. Estos resultados, se pueden extrapolar con lo observado en otros contextos y edades, en los que hay una mayor participación de las niñas en actividades artísticas (Christin, 2012; Schmutz et al., 2016), debido en parte a la implicación de factores educativos transmitidos por medio del modelo concreto familiar (Nagel, 2010; Willekens & Lievens, 2014), así como por parte de otros agentes sociales (Katz-Gerro, 2015). En cambio, para los indicadores relacionados con la expresión y comprensión lingüística, no se observaron diferencias significativas entre sexos, confirmando los resultados obtenidos por Dioses et al., (2003) y Coloma et al., (2010), aunque otros autores si encontraron pequeñas diferencias visibles en el ritmo de adquisición del lenguaje al aplicar la Escala de Desarrollo Infantil de Bayley (Lejarraga et al., 2002; Lung et al., 2009). Esta carencia de significatividad podría atender a la edad de los sujetos del estudio, puesto que las diferencias aparecen con más frecuencia a medida en su desarrollo desde la etapa preescolar (Gucuyener et al., 2011) a la escolar (Burman et al., 2008; Plante et al., 2006), por lo que dichas habilidades se pueden adquirir durante su desarrollo. También se ha mostrado que las diferencias entre sexos no son continuas ni progresivas, cuya causa podría estar relacionada con la maduración cerebral (Etchell et al., 2018).

Por su parte, los sujetos con mayor edad en meses obtuvieron mejores resultados en el postest en los indicadores “Escuchar y responder”, “Comunicación y expresión verbal”, “Interés en el lenguaje a través de la narración” y “Expresión y comunicación por medio de materiales artísticos”. El hecho de que los niños de 22 a 32 meses hagan un menor uso del lenguaje musical respecto al verbal puede deberse a que están menos tiempo expuestos a la música que a la palabra hablada, con el añadido de que el espacio para las experiencias musicales a su edad va disminuyendo en su entorno familiar (Custodero, 2006; De Vries, 2009; Yan et al., 2021). Asimismo, parecen influir las particularidades propias del momento evolutivo, ya que en el periodo de los 2 a los 3 años se produce el mayor desarrollo lingüístico de toda la vida del niño (Berger, 2004; Ganger & Brent, 2004; Mariscal et al., 2007), provocando que lo verbal tenga prioridad en sus intereses y aprendizajes.

Finalmente, respecto a la variable hijo único, se observó que éstos obtuvieron puntuaciones más altas en “Escuchar y responder” y en “Interés en el lenguaje a través de la narración”, cuestión que ya ha sido abordada por diversos investigadores (Benigno et al., 2007; Galián et al., 2010; Malmeer & Assadi, 2013; Pancsofar & Vernon-Feagans, 2010; Pérez-Pereira & Resches, 2007; Schults et al., 2012), reflejada en un mejor nivel de lectura a los 5 años (Muñez et al., 2022), hecho que además, puede deberse a la interacción en la familia, puesto que los hijos únicos reciben toda la atención parental de los adultos con los que conviven.

6.1.2. Discusión sobre el ámbito del conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo

Dentro de este ámbito, las puntuaciones más altas obtenidas en ambos grupos, tanto en el pretest como en el postest, se dieron en el indicador “Reconocimiento de sí mismos”, en el que se incluye la capacidad de reconocer su nombre, su imagen y los objetos que le pertenecen. Este resultado puede corresponderse a que son los primeros contenidos que se adquieren en este ámbito de experiencia, tal como señala Rodríguez (2005) en sus tablas de desarrollo, o los signos de alarma a los 2 años descritos por Mora y García (2017). Concretamente, en la fase postest, la media más elevada pasa a aparecer en el indicador “Adquisición del esquema corporal”, en consonancia con lo observado por Brownell et al. (2010), quienes reportaron un gran avance en el

reconocimiento de partes del cuerpo en torno a los 30 meses, edad que ya habían alcanzado todos los sujetos en la fase postest.

Si atendemos a los resultados de la comparación por grupos, en el pretest no se obtuvieron diferencias significativas, lo que implica que ambos son homogéneos.

Observando los resultados de las mejoras producidas entre la fase pretest y la fase postest, ambos grupos han experimentado avances significativos, si bien la mejora del grupo experimental obtiene un tamaño del efecto grande en “Motricidad gruesa” y “Motricidad fina”, mientras que en el grupo control el tamaño del efecto es medio.

Por su parte, respecto a la comparación de los resultados postest de los dos grupos para este ámbito de experiencia, los datos del indicador “Motricidad gruesa” se revelan significativamente mejores en el experimental, lo que coincide con la idea de que la actividad musical se asocia con el incremento del control de movimiento y de la coordinación de las distintas partes del cuerpo (Bialunska & Dalla Bella, 2017; Gruhn et al., 2012; Venetsanou et al., 2014).

Concretamente, el análisis ítem a ítem en este ámbito arrojó resultados estadísticamente significativos en “Mueve diferentes partes de su cuerpo rítmicamente”, “Es capaz de girar sobre sí mismo” y “Es capaz de saltar con los pies juntos”, habilidades que están muy presentes en el programa de intervención y que son mejoras exclusivas del grupo experimental. Además, las diferencias entre grupos pueden explicar que los sujetos del experimental obtengan mejores puntuaciones frente a los del control en la fase postest en el indicador de “Motricidad gruesa”, dato en consonancia con lo observado por Derri et al. (2001) y Zachopoulou et al. (2004) tras aplicar programas de educación musical en la primera infancia. Cabe resaltar que en el ítem “Identifica sus objetos personales” se aprecian diferencias significativas en el postest del grupo experimental. El hecho de que no haya diferencias en el ítem “Nombrar sus objetos (“mío”)” pero sí en el anterior, sugiere que la clave no está en la consciencia de propiedad, si no en la iniciativa para acercarse al objeto y cogerlo, dinámica dependiente del ámbito de equilibrio y desarrollo de la afectividad relacionada a su vez, con la actividad musical y artística temprana (Brown et al., 2018).

Respecto a las diferencias según las variables independientes, el sexo de los sujetos no resultó estadísticamente significativo. La literatura científica es poco clara respecto a si existen diferencias en las habilidades motrices entre niños y niñas, ya que

no se han reportado diferencias de desempeño global en edades tempranas (Gamboia, 2009; Bonvin et al., 2012; Rodrigues et al., 2021). Sin embargo, Moser & Reikerås, (2016) sí obtuvieron diferencias en algunas tareas o habilidades concretas tanto a favor de las niñas como de los niños (Veldman et al., 2018). Con todo, al igual que ocurría en el desempeño lingüístico, las diferencias de género son cada vez más frecuentes al aumentar la edad de los sujetos, estando muy presentes a partir de los 5 años y durante toda la etapa escolar (Bucco & Zubiaur-González, 2013; Cenizo-Benjumea et al., 2019; Iivonen & Sääkslahti, 2013; Junaid & Fellowes, 2006; Matarma et al., 2020; Noguera & García, 2013).

En cuanto al rango de edad, se observaron puntuaciones más altas para el grupo de sujetos mayores en todos los indicadores, guarismos similares a los obtenidos por Iivonen & Sääkslahtise (2013) y Barnett et al. (2016).

La variable hijo único tampoco arrojó diferencias significativas en los resultados posttest, a pesar de que la bibliografía consultada hacía esperar puntuaciones ligeramente superiores en los sujeto con hermanos mayores (Rebelo et al., 2020; Rodrigues et al., 2021), lo que puede explicarse en una combinación de varios motivos: la edad de la muestra, puesto que los estudios citados empiezan a obtener diferencias a partir de los 24-36 meses (Leonard & Hill, 2016; Krombholz, 2022), o el orden de nacimiento o el poder adquisitivo familiar, ya que esta superioridad de las habilidades motoras en los hermanos pequeños se ha descrito sólo en circunstancias socioeconómicas muy concretas (Berger & Nuzzo, 2008). En este sentido, Derikx et al. (2021) observaron que cuando se controlaban las variables de confusión como sexo, nivel socioeconómico, problemas de comportamiento y otros se anulaban las diferencias.

6.1.3. Discusión sobre el ámbito del juego y el movimiento

En este aparatado, el indicador “Movimiento con objetos” fue el que obtuvo las puntuaciones medias y medianas más altas en ambos grupos, tanto en la fase pretest como en la fase posttest. Por su parte, el indicador “Imitación y juego simbólico” es el que muestra las medias y medianas más bajas en ambos grupos y en ambos momentos de medición, lo que puede deberse a que es un contenido que comienza a adquirirse en esta edad, pero aún tiene un largo recorrido de aprendizaje. A partir de los 2 años las

muestras de juego simbólico van ganando progresivamente en complejidad, siendo predominante hasta los 6 años (Gallardo-López & Gallardo-Vázquez, 2018).

El análisis de los datos no arrojó diferencias significativas entre grupos en la fase pretest, lo que indica que al inicio de la intervención son homogéneos.

Si se atiende a las mejoras experimentadas por grupos entre el pretest y el postest, el indicador de “Juego con los demás” presenta un incremento en ambos, pero el número de rangos positivos y el tamaño de efecto de la mejora del experimental son mayores, lo que concuerda con lo observado por Walworth, (2009) y Nicholson et al., (2008) respecto a la influencia de los programas de actividades musicales en el juego de interacción entre iguales. Por su parte, en el indicador “Movimiento con objetos”, los dos grupos experimentan mejoras significativas muy similares con un tamaño del efecto medio, en relación directa con su desarrollo evolutivo (Gerber et al., 2010).

Al analizar las puntuaciones obtenidas por grupos en la fase postest se obtuvieron diferencias significativas con un tamaño del efecto medio en los indicadores de “Juego con los demás”, con un tamaño del efecto pequeño, y “Juego sensorial (auditivo)” en los que los sujetos del grupo experimental puntúan por encima del grupo control. Estos resultados parecen apuntar a las actividades del programa de intervención puesto que, atendiendo a experiencias similares, ha generado un efecto socializador en los sujetos (Custodero, 2005; Pons, 2016), Así mismo, dado que las actividades musicales propuestas fomentaban la atención y la discriminación sonora, se ha producido un aumento de las habilidades auditivas (Putkinen, 2014).

Del análisis ítem a ítem de los indicadores analizados, se observa que la mejora es exclusiva del grupo experimental en los ítems “Busca la compañía de otros niños para jugar junto a ellos” y “Juega en paralelo modificando su juego ante las acciones del otro”, lo que tiene relación con las puntuaciones obtenidas para “Juego con los demás”. Respecto al juego sensorial, se resalta la pertinencia del programa implementado para la adquisición de los contenidos musicales, ya que todos los ítems que lo componen (“Reconoce varios sonidos cotidianos (agua del grifo, coche, ladrido)”, “Reacciona a los cambios entre sonido y silencio”, “Reacciona a los cambios de tempo” y “Reacciona a los cambios de intensidad del sonido”) estaban entre sus objetivos y presentan a su vez mejoras exclusivas del grupo experimental.

En cuanto a la variable independiente sexo, las niñas obtienen puntuaciones más altas en “Imitación y juego simbólico” y en el “Juego con los demás”, aunque con un tamaño del efecto pequeño. Esta disparidad guarda relación con lo apuntado por Cherney y Dempsey (2010), quienes encontraron que ellas elaboraban espontáneamente juegos más complejos que los niños a esta edad. También se ha descrito que presentan con más frecuencia una mayor variedad del tipo de juegos, que implican tener que relacionarse con iguales, y tienen más desarrollado el juego simbólico (Meland et al., 2019). Sin embargo, no todos los estudios son coincidentes con estos resultados (Jing & Li, 2015) y algunos investigadores apuntan a que el motivo de las diferencias derivar de la influencia de las expectativas de los adultos en función del género (Chick et al., 2002; Meland, & Kaltvedt, 2019), así como en el tipo de juguetes asociados al estereotipo femenino, y no tanto a la capacidad de los sujetos (Cherney et al., 2003).

Por su parte, para la variable rango de edad, las diferencias significativas se obtuvieron en “Imitación y juego simbólico”, “Movimiento con objetos” y “Juego con los demás”, en la que los rangos mayores se dan en los sujetos más adultos. Los resultados de “Imitación y juego simbólico” y “Juego con los demás” se explican porque su evolución requiere de habilidades lingüísticas, sociales y cognitivas ligadas al desarrollo evolutivo y, en consecuencia, está condicionada por la edad del sujeto (Lewis et al., 2000; González-Moreno, 2016). En cuanto al indicador de “Movimiento con objetos”, las puntuaciones más altas se dan en los sujetos de más edad (Iivonen & Sääkslahtise, 2013; Barnett et al., 2016) quienes, a su vez, obtuvieron las mayores puntuaciones en los indicadores de “Motricidad gruesa” y “Motricidad fina” del ámbito anterior.

La variable hijo único, sin embargo, no presenta ningún efecto sobre los resultados posttest, lo que se puede explicar en que a pesar de que el tener hermanos se ha relacionado en el contexto familiar con un juego simbólico menos instrumental y más complejo (Dunn & Dale, 2014); también se ha observado que las competencias interpersonales que se requieren para el juego entre hermanos y con los iguales son diferentes en muchos aspectos (McElwain & Volling, 2005), ya que en la familia aparecen otros factores como son las relaciones triádicas con los padres y los celos (Kolak & Volling, 2011).

6.1.4. Discusión sobre el ámbito del descubrimiento del entorno

En este ámbito, las puntuaciones medias y medianas de ambos grupos muestran que los conocimientos recogidos en el indicador “Utilización básica de los números” son los más bajos tanto en el pretest como en el posttest, si bien obtienen cifras ligeramente superiores en la segunda medición. Efectivamente, los investigadores describen cómo los niños en el tercer año de vida, pese a reconocer la importancia que tiene su significado (Silver et al., 2021), y ser, en su mayoría, capaces de repetir la serie numérica por imitación (Sarnecka & Carey, 2008), aún están en una etapa inicial de adquisición del conteo y, a partir de tres, no suelen ser capaces de usar los números correctamente (Baroody et al., 2008; Li & Baroody, 2014). Respecto a las medias y medianas más altas, en el pretest se corresponden a “Exploración de objetos” y en el posttest a “Clasificaciones”, en una secuencia lógica ya que descubrir por sí mismos las cualidades de los objetos es un paso previo a su categorización (Luque, 2004; Reikerås, 2020).

El análisis de los datos del pretest no arrojó diferencias significativas entre grupos, por lo que al inicio de la intervención, grupo experimental y grupo control son homogéneos.

Si atendemos a los cambios producidos entre ambas mediciones antes y después de la intervención, los dos grupos muestran una gran evolución, con mejoras significativas en todos los indicadores, excepto el grupo control en “Resolución de problemas”. La interpretación de este dato puede estar relacionada con la capacidad de regulación emocional y tolerancia a la frustración, y no sólo con el propio desarrollo cognitivo (Bierman & Motamedi, 2015), puesto que la resolución de problemas requiere a menudo múltiples intentos, así como acercamientos o miradas desde distintas perspectivas, siendo incluso necesaria la capacidad de pedir ayuda para lograrlo, aspectos que se reflejan en el análisis ítem a ítem.

En la fase posttest, el indicador “Resolución de problemas” es también el único que obtiene diferencias significativas entre grupos, con mejores resultados en el experimental que en el control y con un tamaño del efecto grande. El programa de actividades musicales parece tener un impacto positivo sobre la regulación emocional, la perseverancia y la tolerancia a la frustración de los sujetos, así como sobre la

creatividad y el pensamiento divergente, todos ellos factores implicados en la resolución de problemas.

Por ítems, el grupo experimental también es superior al control en ubicar los objetos en su lugar habitual, hecho relacionado con saber dónde hacerlo y con querer hacerlo, ambos aspectos reflejados en el sentido del orden que aparece en el último ámbito de experiencia. Es el grupo experimental en el que también se dan puntuaciones más altas respecto a contar números por imitación, lo que podría tener relación con lo encontrado por Williams et al. (2015) respecto a mejoras futuras en la aritmética.

En cuanto a la variable sexo, los resultados no muestran diferencias significativas entre niños y niñas, coincidiendo con los resultados Etchell et al. (2018) y Galsworthy et al. (2000).

Por su parte, el rango de edad sí difiere en los indicadores “Utilización básica de los números” y “Clasificaciones”, obteniendo los niños más pequeños las puntuaciones más bajas, en consonancia con las ideas del aprendizaje matemático temprano (Mareschal & Quinn, 2001; Mulhern et al., 2017; Sarnecka & Carey, 2008). De igual manera, se obtuvo una diferencia significativa en la “Exploración del espacio” en el grupo de los niños más mayores (Uhlenberg & Geiken, 2021), debido a que es un conocimiento que va construyéndose a partir de la motricidad, de la consciencia del propio cuerpo (Franzén, 2015), y de las experiencias acumuladas en la manipulación de los objetos: llenar, vaciar, colocar unos respecto a otros, entre otros.

Por último, el análisis no mostró que la variable hijo único afectase a las puntuaciones que obtuvieron los sujetos. Si bien, aun cuando se ha investigado cómo los hermanos mayores intervienen en el desarrollo cognitivo de los menores y en su conocimiento del mundo (Dai & Heckman, 2013), no está claro que eso vaya a traducirse en un mayor rendimiento. En este sentido, algunos autores han recogido que los hijos únicos y los primogénitos son más inteligentes, con mayores logros académicos que los siguientes (Eckstein et al., 2010; Silles, 2010), mientras que otros investigadores no han encontrado diferencias o las han relacionado con otras variables (Cheng et al., 2013; Jia et al., 2021). En esta falta de unidad de criterio, también resaltan los estudios que muestran que tener hermanos mayores puede ser una ventaja para el desarrollo de las funciones ejecutivas en los primeros años cuando la relación es buena (Backer-Grøndahl & Nærde, 2017; Hughes & Ensor, 2005).

6.1.5. Discusión sobre el ámbito de la convivencia con los demás

Las medias y medianas más altas en la fase pretest corresponden al indicador “Pautas de interacción y participación grupal”, muy posiblemente porque desde las escuelas infantiles intervinientes se utilizan a diario espacios de aprendizaje y de encuentro en gran grupo conocidos como la asamblea, que aspiran a ser el foro donde se sienten las bases de la educación democrática y de la construcción conjunta del conocimiento (Gallardo, 2013). Las medias y medianas más bajas aparecen en las “Relaciones con otros adultos”, resultado determinado por su momento evolutivo, puesto que, entre los 22 y 32 meses, los niños están comenzando a interactuar de forma proactiva fuera de su círculo familiar, y los iguales son, por lo general, objetivo de su interés antes que otros adultos (Lacunza & Contini, 2009). Estos mismos resultados se obtienen para estos indicadores en la fase posttest lo que, dada la duración en el tiempo de la realización del programa, podría confirmar los argumentos anteriormente descritos.

Por otra parte, al realizar el análisis de comparación entre grupos en la fase pretest, no se arrojaron diferencias significativas entre el control y el experimental, por lo que ambos son semejantes y partieron en el estudio con un desarrollo similar.

Respecto a los resultados obtenidos del análisis de comparación antes y después de la implementación del programa, los datos mostraron significación estadística para el indicador de “Juego con los demás”, en el que se constata el progreso constante, relacionado la evolución natural de los sujetos, puesto que entre el segundo y el tercer año de vida se experimenta un perfeccionamiento de la interacción social con sus iguales (Gómez-Andrés et al., 2015). Sin embargo, en los otros indicadores “Relaciones con progenitores y/o educadores”, “Relaciones con otros adultos” y “Pautas de interacción y participación grupal”, sólo el grupo de alumnos de música, mejoró sus puntuaciones de forma significativa. En este sentido, especialmente en lo reflejado en el indicador “Pautas de interacción y participación grupal”, los resultados son similares con los obtenidos por Roukonen et al. (2021), quienes explicaron que los niños que vivieron más experiencias musicales se mostraron más participativos y respetaban mejor las necesidades de los otros compañeros.

En la comparación por grupos en la fase posttest, se obtuvieron diferencias significativas a favor del grupo experimental en todos los indicadores, “Relaciones con

los iguales”, “Relaciones con progenitores y/o educadores”, “Relaciones con otros adultos” y “Pautas de interacción y participación grupal”, con un tamaño del efecto medio en para “Relaciones con sus progenitores” y “Relaciones con sus educadores y/o otros adultos”. Estos resultados concuerdan con los encontrados por Custodero (2005) y Ruokonen et al., (2021) y además tienen relación entre sí, puesto que los programas con actividades musicales refuerzan el vínculo de apego, la respuesta parental (Abad & Williams, 2007; Nicholson et al., 2008) y la sensibilidad del cuidador principal. También, hay que señalar cómo influye sobre los comportamientos prosociales del niño hacia otros adultos el hablar de las emociones propias y ajenas (Newton et al., 2016).

Al analizar ítem por ítem los resultados en el postest según el grupo, la significación estadística indicó mejoras para el experimental en la práctica totalidad de los ítems de los indicadores “Se integra en los juegos o actividades propuestas al grupo”, “Disfruta de las interacciones con sus progenitores”, “Disfruta de las interacciones con sus educadores”, “Busca la atención de sus progenitores”, “Busca la atención de sus educadores”, “Muestra miedo o rechazo ante otros adultos”, “En presencia de una figura de apego responde a las palabras o gestos de otros adultos”. “Comparte un juego o actividad con otros adultos”, “Respeto los objetos del grupo”, “Respeto a los miembros del grupo” y “Espera el turno de utilización de objetos”. Se observa así una tendencia general positiva en todos los indicadores del ámbito, en tanto que miden habilidades que parecen estar estrechamente relacionadas con la acción que se define en esta categoría (Denham, 2006). Cabe señalar que las diferencias a favor del grupo experimental en el ítem “Interactúa con sus iguales”, del indicador de “Relaciones con los iguales”, se podrían relacionar con los resultados obtenidos por ítems del ámbito del juego y el movimiento, donde se vieron mejores rangos en “Busca la compañía de otros niños para jugar junto a ellos” y “Juega en paralelo modificando su juego ante las acciones del otro”.

En cuanto a los resultados de los análisis de comparación en función de la variable sexo, no se apreciaron diferencias significativas en sus comportamientos sociales, coincidiendo con lo observado en otros estudios respecto a interacciones de intención comunicativa con adultos cercanos (Walle, 2016), ni tampoco, en el desempeño de las habilidades necesarias para conversar, para hacer amigos, para

solucionar problemas interpersonales, ni para interactuar con los adultos o con sus iguales (Isaza & Henao, 2010; Lacunza & Contini, 2009).

Según la variable rango de edad, la significación estadística muestra como son los más pequeños los que se relacionaron con sus iguales con menos frecuencia. Por el contrario, no se observaron diferencias en la interacción con adultos o en grupo, probablemente porque en esos casos el peso de la comunicación no recae sobre ellos.

Finalmente, el análisis de comparación según la variable hijo único ofreció diferencias estadísticamente significativas en el indicador de “Relaciones con los iguales”, donde los sujetos sin hermanos obtienen puntuaciones más altas. Este hecho contrasta con las expectativas iniciales, puesto que los estudios consultados suelen coincidir en que tener hermanos facilita las relaciones en la infancia (Downey & Condon, 2004), y que los hijos medianos y pequeños son más sociables que los hijos únicos y primogénitos (Eckstein et al., 2010; Van Berkel, 2015); la causa de esta discordancia puede estar en que las relaciones que se crean con los hermanos en la primera infancia son profundamente asimétricas (McElwain & Volling, 2005) y, por ello, las estrategias de interacción difieren de las que se emplean con los iguales. También, puede deberse a que los efectos positivos sobre los comportamientos prosociales se han encontrado sólo cuando la relación con los hermanos es buena (Hughes et al., 2018).

6.1.6. Discusión sobre el ámbito de equilibrio y desarrollo de la afectividad

Las puntuaciones medias y medianas más bajas en la fase pretest fueron para la “Empatía”, lo que podría tener relación con que las emociones de quienes les rodean aún no están muy desarrolladas. Si bien, en el segundo año de vida emergen algunas respuestas precursoras de la empatía cuando alguien sufre o llora, como preguntar qué ha pasado, expresar preocupación de forma no verbal o acercarse a la persona (Knafo et al., 2008), es a lo largo del tercer año cuando se inician las respuestas conscientes cuyo objetivo es consolar a los otros. Aunque, según los especialistas consultados, no existe unanimidad en la aparición de la empatía a la misma edad, sí hay un acuerdo en que continúa aumentando entre los 3 y los 5 años, cuando se adquiere la teoría de la mente y se perfeccionan las habilidades lingüísticas (McDonald & Messinger, 2011), lo que explica que en los resultados obtenidos en la fase posttest sea el contenido con las

medias y medianas más bajas del ámbito de experiencia. El indicador “Iniciativa y expresión de preferencias” obtiene la media más alta en el pretest y en el postest en ambos grupos de la muestra, debido presumiblemente a las características evolutivas entre los 22 y los 32 meses, periodo en el que, paralelamente a la construcción de su autoconcepto, el niño da forma a su propia escala de valores (Wiesmann et al., 2022) y, en esa búsqueda de identidad, expresa con frecuencia sus deseos (Ruffman et al., 2002; Taumoepeau & Ruffman, 2008).

Como en apartados anteriores, los resultados en la fase pretest no fueron significativos entre grupos, por lo que se puede afirmar que ambos son homogéneos y parten de una situación de desarrollo similar antes de la implementación del programa.

Si atendemos al progreso por grupos entre pretest y postest, la significación estadística pone de relieve las mejoras del grupo experimental en todos los indicadores del ámbito de experiencia “Iniciativa y expresión de preferencias”, “Empatía”, “Autorregulación y equilibrio emocional” y “Expresión de las emociones” con un tamaño del efecto alto, lo que muestra el impacto y los beneficios que tiene la práctica musical en el desarrollo de estas habilidades. Por su parte, el grupo control lo hace tan sólo en “Iniciativa y expresión de preferencias” y “Empatía” con un tamaño del efecto pequeño.

Respecto al análisis comparativo postest entre grupos, se muestran diferencias significativas a favor del experimental en tres de ellos: “Iniciativa y expresión de preferencias”, “Expresión de las emociones” y “Autorregulación y equilibrio emocional”, con un tamaño del efecto medio. Esto es coincidente con los estudios de Brown et al. (2022), Williams (2018), Williams & Berthelsen (2019) y Winsler et al. (2011), quienes obtuvieron mejoras en la autorregulación de los niños tras seguir un programa de actividades musicales. También se hallan paralelismos, con el trabajo de Brown y Sax (2013) quienes encontraron también una mayor expresión de emociones positivas como alegría y orgullo en los sujetos que asistían a las clases de educación musical temprana. Asimismo, la iniciativa y la expresión de preferencias aumenta a partir de una mayor consciencia de sí mismo y de un mejor autoconcepto, aspectos favorecidos por las actividades artísticas y musicales en esta edad (Brown et al., 2018).

El análisis ítem a ítem por grupos en la fase posttest, resultó significativo para “Manifiesta la elección de objetos mediante gestos”, “Se mueve hacia el objeto elegido cuando le está permitido”, “Verbaliza una elección propia”, “Expresa sus emociones a través de su cara o su cuerpo”, “Expresa una emoción a través del contacto físico”, “Mantiene habitualmente el equilibrio emocional”, “Se calma buscando el apoyo de un adulto” y “Resuelve los conflictos con otros niños por sí mismos”, cuyos rangos promedio más altos los obtuvieron los niños del grupo experimental. Todos estos contenidos guardan relación con los efectos generales observados sobre las habilidades emocionales, concretamente, con la mejor consciencia de sí mismo, de sus emociones y deseos y una mayor autorregulación. Es interesante destacar los dos últimos ítems ya que son un ejemplo de cómo las habilidades sociales, que aumentaron significativamente tras el programa, y las afectivas, se entrelazan y ayudan mutuamente (Denham, 2006).

En función del sexo, no se obtuvieron diferencias significativas en ninguno de los contenidos del ámbito de experiencia, lo que coincide con en investigaciones anteriores en sujetos de esta edad, en cuanto a las habilidades relacionadas con la expresión de sentimientos (Isaza y Henao, 2010), la frecuencia y variedad de conversaciones que implican deseos, emociones y pensamientos internos (Hughes et al., 2010) y los comportamientos de autorregulación emocional (Österman & Björkqvist, 2010).

Por su parte, el rango de edad tampoco ha tenido un efecto directo sobre los contenidos del equilibrio y desarrollo de la afectividad, probablemente porque algunos de los comportamientos relacionados con el desborde emocional o las rabietas emergen precisamente en esta etapa, haciéndose más intensos y frecuentes a lo largo del tercer año (Hoffenaar & Overbeek, 2022), y contrarrestando otros avances del desarrollo emocional.

Finalmente, tampoco se obtuvieron evidencias significativas sobre si el hijo único tiene o no relación con de desarrollo del equilibrio y la afectividad.

6.1.7. Discusión sobre el ámbito de la adquisición de hábitos de vida saludable

Antes de comenzar la intervención, los resultados descriptivos señalaron que el indicador “Espacios limpios y ordenados” era el que obtenía las puntuaciones más bajas

en ambos grupos de la muestra, mientras que los otros dos indicadores muestran cifras más elevadas. Después de la intervención, se obtuvieron guarimos muy similares en el mismo indicador, siendo en los que se obtuvieron puntuaciones más bajas, si bien, el grupo experimental obtiene mejores datos. Por su parte, para el indicador “Hábitos y rutinas relacionados con alimentación, higiene, vestido y descanso”, fue el grupo control, el que obtuvo medias más altas en fase posttest, lo que muestra una mayor atención a estos aspectos por parte de las educadoras en la rutina de actividades diaria.

Como ha sucedido en todos los ámbitos estudiados en esta investigación, no se obtuvieron muestran diferencias estadísticamente significativas entre grupos en la fase pretest por lo que ambos parten con un desarrollo similar de sus habilidades respecto a los hábitos de vida saludable.

En los análisis de comparación entre fases ante y después de la intervención, el grupo experimental muestra mejoras significativas en los tres indicadores del ámbito de experiencia, con un tamaño del efecto grande para “Hábitos y rutinas relacionados con alimentación, higiene, vestido y descanso”; medio para “Seguridad” y pequeños para “Espacios limpios y ordenados”; por su parte, el grupo control lo hace sólo para el indicador de “Hábitos y rutinas relacionados con alimentación, higiene, vestido y descanso”, con un tamaño del efecto medio.

En línea con los resultados anteriores, en la comparativa de las puntuaciones posttest, el grupo que asistió a las sesiones de música en familia experimentó una mejoría significativa en el indicador “Espacios limpios y ordenados”, con un tamaño del efecto medio. También, los rangos promedio del posttest confirman la diferencia en la adquisición de este contenido a favor del grupo experimental. Dichos resultados se pueden explicar en las propias dinámicas de las actividades del programa, que incidían en la recogida de los materiales de forma colaborativa tras cada propuesta, así como en la mejora de las habilidades prosociales y el sentimiento de pertenencia al grupo, puesto que al estudiar individualmente los ítems del indicador, se observa claramente que el enfoque de este comportamiento es de ayuda y colaboración para el bienestar de todos (“Colabora con el grupo limpiando y/u ordenando el espacio”, “Limpia y/u ordena cuando se lo piden”, “Toma la iniciativa de limpiar y/u ordenar cuando es necesario”). En este sentido, los resultados en “Espacios limpios y ordenados” pueden ser una consecuencia de los efectos del programa en los ámbitos de convivencia con los demás,

y de equilibrio y desarrollo de la afectividad, puesto que se ha establecido una correspondencia entre el cumplimiento de tareas encomendadas y las habilidades interpersonales y de autorregulación (Izard et al., 2008).

Respecto al análisis ítem a ítem, las diferencias significativas muestran que el grupo experimental obtiene mejores rangos en “Busca el contacto con un adulto de referencia cuando se siente inseguro”, de nuevo un comportamiento relacionado con la mejora del vínculo de apego, contenido recogido previamente dentro del desarrollo social. Igualmente, se hallan diferencias en “Colabora con el grupo limpiando y/u ordenando el espacio”, “Limpia y/u ordena cuando se lo piden” y “Toma la iniciativa de limpiar y/u ordenar cuando es necesario”, todos integrados en el indicador “Espacios limpios y ordenados”.

Respecto al sexo, las niñas puntúan mejor en el indicador de “Espacios limpios y ordenados”, aunque el tamaño del efecto es pequeño. Si bien, en esta misma investigación no aparecieron diferencias significativas en función del sexo en el ámbito de convivencia con los demás, se ha observado que, en el contexto de una escuela infantil, las niñas tienen mejores habilidades adaptativas, son más independientes y más autónomas en las rutinas, hecho presumiblemente condicionado de forma no intencional por las expectativas de los adultos respecto a los estereotipos de género (Arace et al., 2019; Meland et al., 2016). Asimismo, en una situación de laboratorio, controlando el resto de variables, se registró que las niñas oponían menos resistencia cuando su cuidador principal les pedía que ayudasen a recoger y ordenar y, en general, cumplían más con las tareas encomendadas (Chen et al., 2003; Kok et al., 2013). En una investigación similar, Feldman & Klein (2003) incluyeron la correlación del cumplimiento con la actitud parental, encontrando que, efectivamente, las niñas tenían mayores tasas de cumplimiento autorregulado, pero también los progenitores mostraban hacia ellas una mayor sensibilidad, lo que a su vez influiría en su comportamiento (Knafo & Plomin, 2006; Van Berkel et al., 2015).

Respecto al rango de edad, los niños mayores obtienen mejores puntuaciones en la adquisición de la autonomía en la higiene, vestido y alimentación, así como en el mantenimiento del orden, lo que era esperable por la mayor facilidad de estas tareas y por un mayor cumplimiento de las normas (Van Berkel, 2015).

La variable hijo único arrojó de nuevo diferencias en los resultados del indicador de “Espacios limpios y ordenados”. En este caso la interpretación no está clara, pero podría ser resultado de la sensibilidad parental y del distinto tipo de relación que establecen con sus progenitores debido al tiempo en exclusiva del que disponen (Van Berkel, 2015). Esto también explicaría por qué los hijos únicos y los primogénitos obtienen valores similares para el sentido del deber y cumplimiento de las normas, y mayores que los de los hermanos pequeños (Cheng et al., 2022).

6.1.8. Discusión de los resultados sobre la correlación entre ámbitos de experiencia

Los procesos de desarrollo y aprendizaje, especialmente durante la primera infancia, suceden de forma globalizada, realidad que reconocen por consenso todos los currículos de educación temprana (Arias et al., 2012). El análisis de los datos corrobora la pertinencia de este enfoque integral y muestra una correlación entre los resultados de todos los ámbitos de experiencia.

Respecto a lo lingüístico, el contenido del ámbito de experiencia parte de la premisa de que el lenguaje sea el medio por el que se accede a otros aprendizajes en esta etapa. El nivel de adquisición de los contenidos aquí, se corresponde a un nivel alto con el conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo y el descubrimiento del entorno, coincidiendo con la evidencia que relaciona desarrollo lingüístico y motricidad en edades tempranas (González et al., 2019), desarrollo lingüístico y cognitivo general a partir de los 2 años (Hwang et al., 2010), y en cuanto a habilidades concretas, entre lenguaje adquirido y capacidad de categorización (Gelman & Mayer, 2011). Asimismo, la habilidad verbal está implicada en niños de 2 y 3 años en la comprensión de las emociones, en la conversación sobre estados mentales, en la simulación y en el juego recíproco que son la semilla de los comportamientos prosociales (Hughes et al., 2006; Guajardo et al., 2009). Además, todo esto se expresa en la apertura hacia los demás, el nivel de juego simbólico e imitativo y el cumplimiento de tareas (Irwin et al., 2002), y es predictora de la autorregulación y de la competencia social a los 5 años (Russell et al., 2016). Así, en el análisis de los datos, se ha encontrado una correlación alta entre el ámbito lingüístico y el juego y movimiento, con el equilibrio y desarrollo de la afectividad y media con la convivencia con los demás y los hábitos de vida saludable.

Por su parte, los resultados obtenidos en el ámbito de conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo también correlacionan positivamente con el juego y el movimiento, ya que según Garófano & Guirado (2017) “la motricidad es imprescindible para que se produzca el juego” (p. 98), y con los contenidos del Descubrimiento del entorno, con especial mención a las habilidades matemáticas (Reikerås et al., 2017). La percepción, prerequisite del conocimiento, guía el comportamiento motriz del niño (Adolph & Franchak, 2017), en relación con el desarrollo cognitivo, recogido en gran parte en el ámbito del descubrimiento del entorno, lo que lleva a obtener altos índices de correlación con el de conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo, los más elevados de todo el análisis de correlación entre ámbitos. De la misma manera, las funciones ejecutivas desempeñarán un papel importante en la adquisición de las competencias socio-emocionales (Riggs et al., 2006).

En cuanto al ámbito de juego y movimiento, ya Froebel teorizaba que el primero era la manera de los niños de aproximarse y comprender el mundo que los rodeaba (Hoskins & Smedley, 2019). Por su parte, la evidencia actual ha destacado la importancia que el juego tiene en todo tipo de aprendizaje en edades tempranas (Taylor & Boyer, 2020) siendo ambos, en muchos casos, inseparables (Samuelsson & Carlsson, 2008). Respecto al conocimiento de las matemáticas en niños de 2 años y medio, por ejemplo, se ha encontrado una fuerte correspondencia entre sus habilidades durante el juego –como independencia, interacción, juego simbólico o de exploración y construcción– con el nivel de habilidades matemáticas (Reikerås, 2020); de forma específica, a través del juego guiado se han obtenido mejores resultados sobre el aprendizaje matemático, el conocimiento de las formas y el cambio de tareas que por medio de la instrucción tradicional (Skene et al., 2022). Otras investigaciones con niños de 2 y 3 años encontraron concordancia entre las habilidades mostradas para el juego y la sociabilidad de los sujetos (Tahmores, 2011), además de un efecto beneficioso del juego simbólico compartido sobre la autorregulación (Elias & Berk, 2002), e incluso, mejora del vocabulario y de la regulación emocional cuando compartían un juego de calidad con sus progenitores (Cabrera et al, 2017). En los resultados podemos observar que la puntuación obtenida en el ámbito del juego y el movimiento correlaciona positivamente en un nivel alto con todos los ámbitos de experiencia, excepto con hábitos saludables, a un nivel medio, siendo así, junto a equilibrio y desarrollo de la

afectividad, el ámbito que más influencia parece tener sobre el resto de contenidos del currículo.

En el momento actual post pandemia, en que la salud mental y el bienestar emocional parecen haber saltado a un primer plano del debate público (Asociación Española de Pediatría, 2022; RTVE.es, 2022) y, en consecuencia, se han vuelto más presentes en todo lo educativo (Confederación Salud Mental España, 2021; López, 2021), los resultados de esta investigación señalan también la relación directa del equilibrio y desarrollo de la afectividad con todos los ámbitos de contenidos del currículo, correlacionando con el desarrollo lingüístico (Curby et al., 2015; Ornaghi et al., 2019), el psicomotor (Timmons et al., 2012), el cognitivo (Carlson & Wang, 2007; Denham, 2006; Whitebread & Basilio, 2012) y el social (Denham et al., 2003; Denham, 2007; Guajardo et al., 2009; Izard et al., 2008).

Por último, en cuanto al ámbito de adquisición de hábitos de vida saludables, a pesar de que el coeficiente de Spearman la defina como media y por lo tanto menor que en el resto, también existe esta correspondencia con las puntuaciones obtenidas en los demás ámbitos, ya que sus indicadores implican el uso de habilidades motrices (Gerber et al., 2010; Summers et al., 2008), de comprensión lingüística (Waugh et al., 2015), de autorregulación emocional, de control inhibitorio y de cumplimiento de tareas (la prueba de ordenar es un clásico en la evaluación de la obediencia en niños pequeños, como se muestra en Lehman et al., 2002, o en Hakman et al., 2009). Todo lo explicitado, se ve también afectado por la calidad de los vínculos creados con las personas que los acompañan en esas circunstancias (Feldman & Klein, 2003; Van Berkel, 2015) y otros condicionantes ambientales en que se desarrollen las tareas.

6.2. CONCLUSIONES

El objetivo principal de esta investigación fue estudiar la eficacia de un programa de actividades musicales en niños de 22 a 32 meses, acompañados de su figura de apego o cuidador principal, con respecto a la adquisición de los ámbitos de experiencia recogidos en la normativa oficial para el primer ciclo de Educación Infantil (Decreto 17/2008; Orden 680/2009) vigente en el momento de la intervención, aunque recientemente sustituida por un nuevo currículo (Decreto 36/2022). Así, el grupo experimental ha mostrado mejores puntuaciones en los resultados posttest en indicadores

de todos los ámbitos de experiencia a excepción del relacionado con el desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje. Destaca en este sentido el efecto observado en el ámbito de convivencia con los demás, puesto que los contenidos han favorecido al grupo que seguía el programa de actividades musicales, y sobre el ámbito de equilibrio y desarrollo de la afectividad, con tres de los cuatro indicadores mostrando diferencias significativas. Todos estos datos sugieren un alto impacto del programa sobre el desarrollo socio-afectivo de los sujetos implicados, en línea con las aportaciones de Brown y Sax (2013), Brown et al. (2022), Custodero, (2005), Nicholson et al., (2008), Pons, (2016) y Roukonen et al., (2021) Williams (2018), Williams y Berthelsen (2019) y Winsler et al. (2011). Además, cabe señalar el alto efecto registrado en el grupo experimental sobre la capacidad de resolución de problemas, la motricidad gruesa, el juego con los demás, el juego de discriminación auditiva y el mantenimiento de espacios limpios y ordenados. Sin embargo, los contenidos relacionados con el desarrollo lingüístico obtuvieron resultados menos concluyentes que los encontrados por Herrera et al. (2014) o Yazejian y Peisner-Feinberg (2009): no se han obtenido diferencias en las puntuaciones finales por grupos, aunque sí un ligero incremento en los rangos positivos del grupo experimental y algunas diferencias en la evolución pretest-postest al analizar cada ítem. La interpretación de este dato sugiere la confluencia de diversos factores como la gran evolución que han tenido todos los sujetos entre la medición pretest y postest, el momento evolutivo concreto que favorece el desarrollo de lo lingüístico –explosión de vocabulario, adquisición de gramática compleja, primeras narraciones de hechos pasados (Armus et al., 2012; Garrido et al., 2008; Mariscal et al., 2007; Mariscal & Gallego, 2012)– y el uso de actividades en las que se priorizó la percepción auditiva sobre otros aspectos musicales.

Respecto a los objetivos secundarios, se llevó a cabo la elaboración de un programa didáctico para desarrollar el currículo de primer ciclo de Educación Infantil para la Comunidad de Madrid utilizando la música como eje metodológico y la validación del instrumento para su evaluación. En cuanto al papel de las variables independientes de sexo, rango de edad y número de hermanos, se han analizado y discutido su influencia sobre algunos resultados, en su mayoría coherentes con las investigaciones previas estudiadas. En este sentido, existe una estrecha correlación entre la edad y las puntuaciones de los indicadores de todos los ámbitos de experiencia, a

excepción del ámbito de equilibrio y desarrollo de la afectividad debido a la emergencia de las rabietas en la búsqueda del autoconcepto (Hoffenaar & Overbeek, 2022). Además, esto pone de relieve la rapidez con que se dan los aprendizajes en la primera infancia, motivo por el que esta edad constituye una ventana de oportunidad única para el desarrollo (UNICEF, 2017).

En relación con la presencia de la figura de apego, debe tenerse en cuenta que una amplia mayoría de los niños acudieron acompañados de la madre, seguidos en menor medida de los padres y casi de forma testimonial, acudieron abuelas, tías y abuelos, que se considerarían cuidadores secundarios. Aunque en España se calcula que un 72.5% de los abuelos asisten en la crianza de los nietos y hasta un 43.3% lo hace a diario (Causapié et al., 2011), en este estudio, quizá por la propia naturaleza de la actividad propuesta, su representación fue limitada. Sin embargo, los porcentajes respecto a los progenitores coinciden a grandes rasgos con los estudios que muestran que los nuevos modelos de paternidad y responsabilidad co-parental en la crianza no son aún una realidad extensiva en nuestro país (Asociación Yo No Renuncio, 2022; López, 2020; Moreno, 2015). Así, la madre sigue siendo la cuidadora principal, y el padre sólo asume dicho papel en un porcentaje de casos que oscila del 5 al 20% según se refleja en los trabajos consultados, a pesar de que en dichos trabajos también se manifiesta que el vínculo de apego con el padre tiene una gran influencia sobre aspectos tan importantes como la regulación emocional y los comportamientos prosociales del infante (Ahnert & Schoppe-Sullivan, 2020; Fernandes et al. 2021; Sulejmanovic, 2017).

Junto a esto, los resultados de esta investigación mostraron una mejora de la calidad en la relación establecida con su figura de apego por parte de los participantes del grupo experimental, lo que sugiere que el impacto positivo del programa se haya podido extender a todos los vínculos de apego secundarios, puesto que el establecimiento de un lazo familiar fuerte con la madre facilita la creación de una relación también sólida con el padre y otros cuidadores (Brown et al., 2010). En este mismo sentido, debido a la evidencia de que el tipo de unión establecidos repercuten sobre el comportamiento y aprendizaje de los infantes (Kok et al., 2013; Raikes & Thompson, 2008; Ranson & Urichuk, 2008; Repertur & Quezada, 2005), cabe señalar la posibilidad de que esta mejora haya sido coadyuvante a su vez de los buenos resultados obtenidos en otras habilidades, lo que apoyaría las recomendaciones de los expertos

sobre contar con un papel más activo de la familia en la escuela, especialmente en edades tempranas (Grant & Ray, 2013; Mir et al., 2012; Sarramona, 2004; Taggart et al., 2015) y fomentar actividades en las que estén presentes, tanto dentro como fuera del horario lectivo, en el propio centro.

Llegados a este punto, es necesario señalar que, aún cuando se aprecia un amplio consenso en cuanto al carácter globalizador que deben tener los proyectos educativos en la etapa de Educación Infantil tanto en el contexto español (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Art.14.4) como en el contexto internacional (Arias et al., 2012), los currículos mayoritarios diseñados bajo este enfoque coexisten con programas basados en habilidades concretas -matemáticas o lingüísticas, principalmente-, para lograr un mejor desempeño académico de los niños en el momento de su llegada a la etapa escolar (Joo et al., 2020). Junto a esto, es notable el creciente interés en las competencias socio-emocionales debido a la aplicación de programas de intervención específicos (Blewitt et al., 2018; DeDamas & Gomáriz, 2020; Fernández-Sánchez et al., 2015). Dicha pluralidad de opciones responde a una antigua dicotomía en cuanto a cuál deber ser el fin principal de la etapa: por un lado, el enfoque de la educación temprana como preparación para la escolaridad obligatoria, por otro, la perspectiva integral en la que se priorice la atención a las capacidades y necesidades individuales (Bennett, 2004) para construir personas emocional y socialmente competentes. Lejos de ahondar en este enfrentamiento, la pregunta debe ser si existe un enfoque que comprenda lo mejor de ambos objetivos y, por ende, que no pase por saturar de contenidos los currículos, sino por enriquecer el aprendizaje rompiendo las barreras entre las áreas, sin desterrar ninguno de los objetivos específicos que persiguen, y teniendo en cuenta la totalidad de la persona en cada actividad que se realiza en el aula. Se trataría, por tanto, de buscar ejes metodológicos que permitan trabajar el currículo desde la transversalidad, un camino en el que la educación musical ha mostrado poder ser de gran ayuda (Lizaso, 2017).

Y es que, como se desprende de los resultados obtenidos, la música es una disciplina privilegiada en cuanto a su capacidad para desencadenar respuestas biológicas de participación social como la cooperación y la comunicación con los otros (Koelsch, 2014) y para introducir la emoción en el aula (Koelsch, 2005). Según expresan Farquhar

& White (2014), “[l]a pedagogía puede interpretarse como una experiencia relacional que ubica la emocionalidad como un correquiso para el aprendizaje” (p. 825). Puesto que el aprendizaje del niño va de la mano de lo social y lo afectivo (Bennett, 2004; García, 2012), se hace necesario cimentar sobre esos aspectos todo el camino educativo, y así lograr personas con grandes habilidades sociales, con una buena regulación emocional, con flexibilidad cognitiva y pensamiento divergente, con autoestima y seguridad en sus propias opiniones, individuos, en definitiva, con sentido crítico y trabajadores creativos.

Si bien, como apunta Biesta (2007), la evidencia científica tiene que tener en cuenta que el proceso de enseñanza y aprendizaje no es una relación simple de causa-efecto, sino que está lleno de matices subyacentes que lo hacen único, la investigación en el campo de la educación temprana constituye una herramienta poderosa para mejorar las prácticas educativas. A la luz de los resultados obtenidos en el presente estudio, se puede confirmar la hipótesis inicial de que la aplicación del programa de actividades musicales diseñado optimiza la adquisición de la mayoría de los contenidos del currículo. En este sentido, la presente investigación viene a insistir en la conveniencia de la incluir la música dentro de la Educación Infantil, a cargo de una persona adecuadamente formada, y a través de una programación que acompañe el desarrollo evolutivo del niño y el resto de aprendizajes de la etapa.

6.3. PROPUESTAS DE MEJORA Y PERSPECTIVAS DE TRABAJO FUTURAS

Entre las propuestas de mejora se propone la confrontación de la evaluación realizada por el investigador con las completadas por las propias familias, a través del adulto que haya ejercido como figura de apego presente durante la intervención. En este sentido, la entrega de dicho cuestionario de evaluación estaba planteado dentro del diseño inicial, pero en la recogida de datos posttest no se obtuvieron suficientes respuestas para poder incluirlas, por lo que, en un futuro, habría que buscar los medios adecuados para conseguir su compromiso de colaboración. En la misma dirección podrían tenerse en cuenta también los datos del cuestionario completado por las educadoras de aula de cada niño como un tercer juez, entendiendo que una buena herramienta de evaluación debe reflejar las habilidades del alumnado en su espacio

natural de aprendizaje (Bruder & Chen, 2007) y ellas son quienes mejor lo conocen en ese contexto.

Asimismo, sería interesante poder comprobar el efecto del programa de actividades musicales aplicado en horario lectivo sin la figura de apego, para evaluar en qué y en qué medida los resultados se mantienen y cuáles cambian y, por tanto, están directamente relacionados con el propio vínculo con su adulto de referencia. De esta manera se podría justificar con nuevos argumentos la necesidad de la inclusión de la educación musical en el currículo del primer ciclo de Educación Infantil ya que, si bien en la Ordenación y principios pedagógicos de la etapa de Infantil de la Ley Orgánica 3/2020 por primera vez se señala que las Administraciones podrán favorecer las “experiencias de iniciación temprana [...] en la expresión musical” (p.122885), no se concreta de forma más ambiciosa dotando a los centros de los recursos personales y materiales pertinentes, ni a los maestros y educadores tutores de la formación necesaria para ello.

Otra propuesta de mejora podría enfocarse al diseño del programa de intervención, en el que resultaría más beneficioso redistribuir las actividades ya planteadas e introducir otras estrategias que dieran una mayor continuidad temática y facilitaran el juego simbólico aumentando así la implicación y motivación de los niños (Lillard et al., 2013).

En relación con la nueva legislación educativa y su concreción curricular a nivel autonómico, una línea de investigación futura podría ir orientada a replicar los resultados del programa de actividades evaluando estrictamente los contenidos detallados en el Decreto 36/2022, de 8 de junio, de la Comunidad de Madrid. Para ello, se reelaboraría el cuestionario de evaluación a partir de las áreas y los bloques de contenidos actuales, revisando además que todos los contenidos que aparecen detallados en el nuevo decreto estén reflejados en el instrumento.

Respecto a la realidad cambiante de la legislación educativa cabría añadir que los contenidos recogidos en el programa no se ciñen exclusivamente al desarrollo curricular mostrado en un determinado decreto, si no que, organizados en los ámbitos de experiencia vigentes en el momento de la intervención, se detallaron desde una perspectiva más amplia. Por este motivo, y con independencia del instrumento utilizado para su evaluación, el programa de actividades musicales se mostraría eficaz de cara a

trabajar la adquisición de habilidades básicas en este momento madurativo, enmarcadas en las cuatro grandes áreas del desarrollo infantil: lingüística, psicomotora, cognitiva y socio-afectiva. Así, una última línea de trabajo futura pasaría por comprobar los efectos del programa evaluando por separado cada una de estas cuatro áreas mediante test estandarizados.

6.4. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Teniendo en cuenta las conclusiones alcanzadas, se hace indispensable añadir ciertas implicaciones y sugerencias respecto a cómo mejorar la realidad de la educación musical en el primer ciclo de la etapa de Infantil en la Comunidad de Madrid.

En este sentido, se debe reflexionar sobre si los cambios legislativos recientes vienen a paliar las carencias ya expuestas en el ámbito objeto de estudio. Si bien, el nuevo Decreto 36/2022 recoge parcialmente la reivindicación de incluir la música como contenido importante por sí mismo en esta etapa, el documento no ofrece soluciones reales en cuanto a los medios que garanticen su aplicación.

Por un lado, como aspectos positivos, el citado Decreto nombra el lenguaje musical de forma explícita en el Área de Comunicación y Representación de la Realidad, definiéndolo como “el medio que permite la comunicación mediante sonidos y desarrolla aspectos como la escucha, la sensibilidad, la improvisación y el disfrute a través de la voz y el propio cuerpo” (p. 40), mientras que en el bloque de Lenguaje musical se detallan unos contenidos que, aunque podrían ser más ambiciosos en cuanto a la participación de los niños y concretar más las características de la música utilizada, son a grandes rasgos adecuados para la etapa:

- Sentimientos y emociones que transmiten las canciones u otras representaciones musicales.
- Disfrute con la sonoridad, ritmo y prosodia de nanas, retahílas, poemas y juegos rimados.
- El descubrimiento de las opciones sonoras y expresivas de la voz, del cuerpo, de los objetos y de los instrumentos musicales. El canto y la danza.
- Reconocimiento e identificación del sonido y del silencio, así como de las cualidades básicas del sonido: intensidad, duración. Identificación de sonidos musicales y ruidos de la vida diaria: instrumentos, animales, medios de transporte. (p. 43)

Por otro lado, esta nueva regulación presenta también aspectos a mejorar, ya que no dota a los centros ni a los docentes de los recursos necesarios para desarrollar estos

contenidos: en concreto, no se tienen en cuenta los medios materiales específicos, la formación inicial y continua imprescindible de los docentes de Infantil tutores de aula e, incluso, los medios económicos que permitan la contratación de especialistas. En esta misma línea, por toda la evidencia expuesta en el marco teórico que relaciona la práctica musical activa con el desarrollo lingüístico, psicomotor, cognitivo y socioemocional del niño, así como por las conclusiones de la presente investigación, el Decreto 36/2022 debería enfatizar el valor de la música como eje metodológico privilegiado para el aprendizaje de otros contenidos en edades tempranas.

A partir de estas reflexiones y de los resultados obtenidos, se apunta como posible solución la revisión de la legislación para incluir la metodología a utilizar, así como para definir los tiempos, espacios y figuras encargadas de hacer llegar la música al aula. En esta dirección, y sirviendo asimismo como propuesta para las escuelas infantiles municipales de Madrid, donde se realizó el estudio, se recomienda la integración completa de la música en la programación, con tres líneas de actuación fundamentales:

- Una sesión semanal a cargo de un especialista en educación musical temprana en cada una de las aulas, que se lleve a cabo junto a las figuras de referencia de los niños (la pareja educativa del grupo). Esta sesión debería estar conectada con la programación de aula, tener en cuenta los centros de interés trabajados en cada momento, y diseñarse con un doble objetivo: recoger los contenidos del bloque de lenguaje musical del Decreto 36/2022 y trabajar de forma transversal el resto de las tres áreas del currículum. La figura del especialista debería estar presente en cada escuela, y poseer un doble perfil de músico y educador infantil, además de conocer las metodologías específicas de educación musical temprana. Para ello, la escuela debería dotarse también con los recursos materiales necesarios: instrumentos y material no estructurado de calidad, fabricados para uso de bebés y niños pequeños como el que aparece en la programación de este estudio.
- Puesto que la educación musical no debe circunscribirse a un momento aislado, y teniendo en cuenta además los beneficios que tiene como eje metodológico, sería conveniente ganar amplitud en el espacio otorgado a la música en el día a día, más allá de las propuestas específicas guiadas por el especialista. Para ello,

las docentes de primer ciclo de Educación Infantil deberían tener una formación musical mínima práctica, que les permita utilizar con objetivos concretos algunos de los materiales sonoros de las sesiones de música en otros momentos de la jornada, así como poseer un repertorio de una cierta variedad modal y métrica para cantarlo en la asamblea, en la lectura de cuentos y como apoyo a las rutinas.

- El punto anterior implicaría una mejor y más completa formación musical inicial de las futuras docentes, tanto en el Grado Superior de Educación Infantil como en el Grado Universitario de Educación Infantil. Con el fin de facilitar la implementación de este tipo de programas en las escuelas sería interesante también el diseño y desarrollo de material didáctico-musical enfocado específicamente al contexto de las escuelas infantiles, en particular en el caso de no poder contar con un especialista en el centro. Además, se hace necesario promover cursos de especialización musical que enseñen a poner en práctica estas guías dentro de la oferta de formación continua que las empresas organizan para el personal docente en activo, respondiendo a las necesidades expresadas por el propio colectivo (García & Bernabé, 2019; López, 2009; Lorenzo & Herrera, 2007; Ruiz & Santamaría, 2013).

Por último, aunque no como algo ligado únicamente a la educación musical, las conclusiones apoyan la necesidad de promover un mayor espacio para la presencia de la figura de apego en la escuela, creando días de puertas abiertas periódicos para las familias, tanto dentro del horario lectivo habitual como utilizando el horario ampliado para facilitar la conciliación laboral. De esta manera padres, madres y/o tutores podrán participar ocasionalmente tanto en las sesiones de música como en el resto de las propuestas de aula, contribuyendo así a romper barreras entre los agentes educativos en aras del beneficio del niño.

Referencias bibliográficas

- Abad, V., & Williams, K. E. (2007). Early intervention music therapy: Reporting on a 3-year project to address needs with at-risk families. *Music Therapy Perspectives*, 25(1), 52-58. <https://doi.org/10.1093/mtp/25.1.52>
- Acuña, X., & Sentis, F. (2004). Desarrollo pragmático en el habla infantil. *Onomázein*, 2(10), 33-56. <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134517755002.pdf>
- Addessi, A. R. (2009). The musical dimension of daily routines with under-four children during diaper change, bedtime and free-play. *Early Child Development and Care*, 179(6), 747-768. <https://doi.org/10.1080/03004430902944122>
- Adolph, K. E., & Franchak, J. M. (2017). The development of motor behavior. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 8(1-2), e1430. <https://doi.org/10.1002/wcs.1430>
- Aguaded, M. C., & Valencia, J. (2017). Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en educación infantil: aplicación del modelo de Mayer y Salovey. *Tendencias pedagógicas*, 30, 175-190. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2017.30.010>
- Ahnert, L., & Schoppe-Sullivan, S. J. (2020). Fathers from an Attachment Perspective. *Attachment & human development*, 22(1), 1-3. <https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1589054>
- Alcrudo, P., Alonso, A., Escobar, M., Hoyuelos, A., Medina, A., & Vallejo, A. (2015). *La educación infantil de 0 a 6 años en España. Plataforma Estatal en Defensa del 0-6*. Fantasía.
- Anaya, D., & Suárez, J. M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de educación*, 344, 217-243. <http://hdl.handle.net/11162/68987>
- Anselmi, P. (2010) *Pongo musicale: Idee musicali da modellare per bambini piccolissimi. [El hacer musical: Ideas a modelar para niños pequeñísimos]*. MKT Musikit srl Case Editrici Musical.
- Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J., & Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of experimental child psychology*, 83(2), 111-130. [https://doi.org/10.1016/S0022-0965\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/S0022-0965(02)00124-8)
- Arace, A., Scarzello, D., Zonca, P., & Agostini, P. (2021). Early child care experiences and individual differences: the role of gender and temperament in social skills

- and problem behaviours in Italian toddlers. *Early Child Development and Care*, 191(6), 977-989. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1655736>
- Arias, G., Doiron, R., & Gabriel, M. (2012). An Examination of International Early Childhood Curriculum Documents. *Canadian Children*, 37(2). <http://doi.org/10.18357/jcs.v37i2.15199>
- Armijo, L. (2016). Ciudadanía y cuidado en España: El dilema trabajo/familia según las madres trabajadoras. *Psicoperspectivas*, 15(3), 87-100. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue3-fulltext-789>
- Armus, M., Duhalde, C., Oliver, M., & Woscoboinik, N. (2012). *Desarrollo emocional. Claves para la primera infancia*. UNICEF - Fundación Kaleidos. http://files.unicef.org/ecuador/Desarrollo_emocional_0a3_simples.pdf
- Arnold, P. J. (2005). Somaesthetics, education, and the art of dance. *Journal of Aesthetic education*, 39(1), 48-64. <https://muse.jhu.edu/article/178330>
- Asociación Americana de Pediatría (2008). *Temper tantrums: A normal part of growing up*. <https://www.nfaap.org/netforum/eweb>
- Asociación Española de Pediatría (2022). *La pandemia ha provocado un aumento de hasta el 47% en los trastornos de salud mental de los menores*. [Comunicado de prensa]. <https://www.aeped.es/noticias/pandemia-ha-provocado-un-aumento-hasta-47-en-los-trastornos-salud-mental-en-los-menores>
- Asociación Mundial de Educadores Infantiles AMEI-WAECE (2011). *III El Estado de la Educación Infantil en España*. http://www.waece.org/AMEIestudio_opinion2011.pdf
- Asociación por la conciliación Yo No Renuncio, (2022). *Resultados de la encuesta El coste de la conciliación. Informe sociológico*. <https://elcostedelaconciliacion.com/wp-content/uploads/2022/03/El-coste-de-la-conciliacion-2022.pdf>
- Assous, A., Borghini, A., Levi-Rueff, M., Rittori, G., Rousselot-Pailley, B., Gosme, C., & Robel, L. (2018). Children with mixed developmental language disorder have more insecure patterns of attachment. *BMC Psychology*, 6(54), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s40359-018-0268-6>
- Backer-Grøndahl, A., & Nærde, A. (2017). Self-regulation in early childhood: The role of siblings, center care and socioeconomic status. *Social Development*, 26(3),

- 530-544. <https://doi.org/10.1111/sode.12216>
- Baird, A., & Thompson, W. F. (2019). When music compensates language: A case study of severe aphasia in dementia and the use of music by a spousal caregiver. *Aphasiology*, 33(4), 449-465. <https://doi.org/10.1080/02687038.2018.1471657>
- Baker F., & Mackinlay, E. (2006). Sing, soothe and sleep: A lullaby education programme for first-time mothers. *British Journal of Music Education*, 23, 147-160. <https://doi.org/10.1017/S0265051706006899>
- Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., & Juffer, F. (2003). Less is more: Meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological Bulletin*, 129(2), 195–215. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.195>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Barbero, M., I., Vila, E., Suárez, J. C., & Holgado, F. P. (2003). *Formulario de psicometría y tablas estadísticas*. UNED.
- Barnett, L. M., Lai, S. K., Veldman, S. L., Hardy, L. L., Cliff, D. P., Morgan, P. J., Zask, A., Lubans, D. R., Shultz, S. P., Ridgers, N. D., Rush, E., Brown, H. L., & Okely, A. D. (2016). Correlates of gross motor competence in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Sports medicine*, 46(11), 1663-1688. <https://doi.org/10.1007/s40279-016-0495-z>
- Baroody, A. J., Li, X., & Lai, M. L. (2008). Toddlers' spontaneous attention to number. *Mathematical Thinking and Learning*, 10(3), 240-270. <https://doi.org/10.1080/10986060802216151>
- Barrett, J. S., Schachter, R. E., Gilbert, D., & Fuerst, M. (2022). Best practices for preschool music education: Supporting music-making throughout the day. *Early Childhood Education Journal*, 50(3), 385-397. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01155-8>
- Barrett, K. C., Ashley, R., Strait, D. L., & Kraus, N. (2013). Art and science: how musical training shapes the brain. *Frontiers in Psychology*, 4, 713. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00713>

- Barrett, M. S. (2009). Sounding lives in and through music: a narrative inquiry of the 'everyday' musical engagement of a young child. *Journal of Early Childhood Research*, 7(2), 115-134. <https://doi.org/10.1177/1476718X09102645>
- Barrett, M. S. (2011). Musical narratives: A study of a young child's identity work in and through music-making. *Psychology of Music*, 39(4), 403-423. <https://doi.org/10.1177/0305735610373054>
- Bautista, A., Yeung, J., McLaren, M. L., & Ilari, B. (2022). Music in early childhood teacher education: Raising awareness of a worrisome reality and proposing strategies to move forward. *Arts Education Policy Review*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/10632913.2022.2043969>
- Bayanova, L., Chichinina, E., Veraksa, A., Almazova, O., & Dolgikh, A. (2022). Difference in executive functions development level between two groups: preschool children who took extra music classes in art schools and children who took only general music and dance classes offered by preschools. *Education Sciences*, 12(2), 119. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci12020119>
- Beck, J. (2018). *Parents' observations of their young children's music behaviors during music classes after completing the Children's Music Behavior Inventory*. [Master's thesis], University of South Carolina. <https://scholarcommons.sc.edu/etd/4678>
- Becker, E., Hiles, A. R., Purvis, K. B., & Cross, D. R. (2017). Mental state language development: the longitudinal roles of attachment and maternal language. *Infant Mental Health Journal*, 38(3), 329-342. <https://doi.org/10.1002/imhj.21638>
- Belsky, J., & Fearon, R. P. (2002). Early attachment security, subsequent maternal sensitivity, and later child development: does continuity in development depend upon continuity of caregiving? *Attachment & human development*, 4(3), 361-387. <https://doi.org/10.1080/14616730210167267>
- Benigno, J., Clark, L., & Farrar, J. (2007). There is not always a crowd: contexts of joint attention and language. *Journal of Child Language*, 34, 175-187. <https://doi.org/10.1017/S0305000906007732>
- Bennett, J. (2004). Curriculum in Early Childhood Education and Care. *UNESCO Policy Brief on Early Childhood*, 26. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137401>

- Bennett, J. (2008). *Benchmarks for Early Childhood Services in OECD Countries. Innocenti Working Paper 2008/02*. UNICEF Innocenti Research Centre.
- Berenguer, R., Llamas, F., & López, V. (2016). Relación entre creatividad y lateralidad en Educación Infantil. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 34(2), 65-75. <https://doi.org/10.14201/et20163426575>
- Berger, K. S. (2004). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Editorial médica panamericana.
- Berger, S. E., & Nuzzo, K. (2008). Older siblings influence younger siblings' motor development. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 17(6), 607-615. <http://dx.doi.org/10.1002/icd.571>
- Berk, L. (2015). *Child development* (9th ed.). Pearson.
- Berruezo, P. P. (2008). El contenido de la Psicomotricidad. Reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 62(22,2), 19-34. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1217113431.pdf
- Białunska, A., & Dalla Bella, S. (2017). Music and speech distractors disrupt sensorimotor synchronization: effects of musical training. *Experimental Brain Research*, 235, 3619-3630. <https://doi.org/10.1007/s00221-017-5080-7>
- Bick, J., & Dozier, M. (2013). The effectiveness of an attachment-based intervention in promoting foster mothers' sensitivity toward foster infants. *Infant Mental Health Journal*, 34(2), 95-103. <https://doi.org/10.1002/imhj.21373>
- Bick, J., & Nelson, C. A. (2017). Early experience and brain development. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 8(1-2), e1387. <http://wires.wiley.com/go/howwedvelop>
- Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). Social and emotional learning programs for preschool children. En J. Durlak, C. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. Gullotta (Eds.), *The Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (pp. 135-151). Guilford.
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory* 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>

- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la Estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSS X*. PPU.
- Bisquerra, R. (2016). Universo de emociones: elaboración de un material didáctico. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano, A. Rodríguez, (Coords.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 20-31). Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar. Zaragoza, España. http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/UNIVERSO-DE-EMOCIONES-R_BISQUERRA-1.pdf
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(0). <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Black, C., & Davis, L. (2015). Montessori All Day, All Year. *The NAMTA Journal*, 40(3), 107-121. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1077085.pdf>
- Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C. H., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., McCoy, D., Fink, G., Shawar, Y. R., Shiffman, J., Devercelli, A. E., Wodon, Q. T., Vargas-Barón, E., & Grantham-McGregor, S. (2017). Early childhood development coming of age: science through the life course. *The Lancet*, 389(10064), 77-90. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31389-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7)
- Blatt, S. J., & Levy, K. N. (2003): "Attachment theory, psychoanalysis, personality development, and psychopathology". *Psychoanalytic Inquiry*, 23(1), 102-150. <https://doi.org/10.1080/07351692309349028>
- Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., & Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: a systematic review and meta-analysis. *JAMA network open*, 1(8), e185727-e185727. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727>
- Bolduc, J. (2008). The Effects of Music Instruction on Emergent Literacy Capacities among Preschool Children: A Literature Review. *Early Childhood Research & Practice*, 10(1), n1. <https://ecrp.illinois.edu/v10n1/bolduc.html>
- Bolduc, J., Gosselin, N., Chevrette, T., & Peretz, I. (2020). The impact of music training on inhibition control, phonological processing, and motor skills in

- kindergarteners: A randomized control trial. *Early Child Development and Care*, 191(12), 1886-1895. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1781841>
- Bolton, B. M., Taggart, C. C., Gordon, E. E., Valerio, W. H., & Reynolds, A. M. (1998). *Music play: The early childhood music curriculum guide for parents, teachers, & caregivers*. GIA Publications Inc.
- Bonvin, A., Barral, J., Kakebeeke, T. H., Kriemler, S., Longchamp, A., Marques-Vidal, P., & Puder, J. J. (2012). Weight status and gender-related differences in motor skills and in child care - based physical activity in young children. *BMC Pediatr*, 12(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/1471-2431-12-23>
- Bowmer, A., Mason, K., Knight, J., & Welch, G. (2018). Investigating the impact of a musical intervention on preschool children's executive function. *Frontiers in Psychology*, 9, 2389. <https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02389>
- Brandt, A., Gebrian, M., & Slevc, L. R. (2012). Music and early language acquisition. *Frontiers in psychology*, 3, 327. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00327>
- Bricker, D. (2002). *AEPS Measurement for Birth to Three Years. Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children, Volume 1*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Broder, L. (2013). *Individual Differences in Toddlers' Temper Tantrums: The Role of Language and Self-Regulation*. (Publication 225) [Doctoral Dissertation, University of Connecticut]. <https://opencommons.uconn.edu/dissertations/225>
- Brodsky, W., Sulkin, I., & Hefer, M. (2019). Musical engagement among families with young children: a CMBI (V.972) study. *Early Child Development and Care*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1671834>
- Brooks, R., & Meltzoff, A. N. (2008). Infant gaze following and pointing predict accelerated vocabulary growth through two years of age: A longitudinal, growth curve modeling study. *Journal of child language*, 35(1), 207-220. <https://doi.org/10.1017/S030500090700829X>
- Brown, E. D., & Sax, K. L. (2013). Arts enrichment and preschool emotions for low-income children at risk. *Early childhood research quarterly*, 28(2), 337-346. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.08.002>

- Brown, E. D., Blumenthal, M. A., & Allen, A. A. (2022). The sound of self-regulation: Music program relates to an advantage for children at risk. *Early Childhood Research Quarterly*, *60*, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.01.002>
- Brown, E. D., Garnett, M. L., Velazquez-Martin, B. M., & Mellor, T. J. (2018). The art of Head Start: Intensive arts integration associated with advantage in school readiness for economically disadvantaged children. *Early Childhood Research Quarterly*, *45*, 204-214. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.12.002>
- Brown, G. L., Schoppe-Sullivan, S. J., Mangelsdorf, S. C., & Neff, C. (2010). Observed and Reported Supportive Coparenting as Predictors of Infant-Mother and Infant-Father Attachment Security. *Early child development and care*, *180*(1-2), 121–137. <https://doi.org/10.1080/03004430903415015>
- Brownell, C. A., Nichols, S. R., Svetlova, M., Zerwas, S., & Ramani, G. (2010). The head bone's connected to the neck bone: when do toddlers represent their own body topography? *Child development*, *81*(3), 797-810. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01434.x>
- Brownell, C. A., Ramani, G. B., & Zerwas, S. (2006). Becoming a social partner with peers: cooperation and social understanding in one- and two-year-olds. *Child development*, *77*(4), 803-821. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.t01-1-x-ii>
- Bruder, M. B., & Chen, L. H. (2007). Measuring social competence in toddlers: Play Tools for Learning. *Early Childhood Services*, *1*(1), 49-70. <https://uconnuicedd.org/wp-content/uploads/sites/3346/2021/09/MeasSocCompTodd-2007.pdf>
- Bucco, L., & Zubiaur-González, M. (2013). Desarrollo de las habilidades motoras fundamentales en función del sexo y del índice de masa corporal en escolares. *Cuadernos de psicología del Deporte*, *13*(2), 63-72. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/180441>
- Bugos, J.A., & DeMarie, D. (2017). The effects of a short-term music program on preschool children's executive functions. *Psychology of Music*, *45*(6), 855-867. <https://doi.org/10.1177%2F0305735617692666>

- Buren, V., Degé, F., & Schwarzer, G. (2021). Active music making facilitates prosocial behaviour in 18-month-old children. *Musicae Scientiae*, 25(4), 449-464. <https://doi.org/10.1177/1029864919892308>
- Burman, D. D., Bitan, T., & Booth, J. R. (2008). Sex differences in neural processing of language among children. *Neuropsychologia*, 46(5), 1349-1362. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2007.12.021>
- Burton, S. L. (2011). *Learning from young children: Research in early childhood music*. R&L Education.
- Cabrera, N. J., Karberg, E., Malin, J. L., & Aldoney, D. (2017). The magic of play: low-income mothers' and fathers' playfulness and children's emotion regulation and vocabulary skills. *Infant Mental Health Journal*, 38(6), 757-771. <https://doi.org/10.1002/imhj.21682>
- Cali, C. (2020). Music in family dynamics and relationships: a case study. *Qualitative Research in Music Education*, 2(1). <https://vpa.uncg.edu/wp-content/uploads/2020/06/QRME-Cali%CC%80-Final-2020.pdf>
- California Department of Education (2015). *A Developmental Continuum from Early Infancy to Kindergarten Entry (DRDP)*. California Department of Education. <https://www.desiredresults.us/drdp-forms>
- Calkins, S. D., & Leerkes, E. M. (2004). Early attachment processes and the development of emotional self-regulation. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 324-339). The Guildford Press.
- Calventus, J. (2009). Acerca de la relación entre el fundamento epistemológico y el enfoque metodológico en la investigación social: la controversia "cualitativo vs. cuantitativo". *Acontecer*, 7, 1-11. https://docplayer.es/storage/81/83682203/1668029721/GudLJowLX6c4AV8fuLZb_g/83682203.pdf
- Cameron, C. E., Brock, L. L., Murrah, W. M., Bell, L. H., Worzalla, S. L., Grissmer, D., & Morrison, F. J. (2012). Fine motor skills and executive function both contribute to kindergarten achievement. *Child development*, 83(4), 1229-1244. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01768.x>

- Campbell, D., & Stanley, J. (2011). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social* (2ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Campbell, P. H., & Milbourne, S. A. (2005). Improving the quality of infant—Toddler care through professional development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(1), 3-14. <https://doi.org/10.1177/02711214050250010101>
- Campos, J. J., Walle, E., Dahl, A., & Main, A. (2011). Reconceptualizing emotion regulation. *Emotion Review*, 3, 26-35. <https://doi.org/10.1177%2F1754073910380975>
- Cañete, M. M. (2010). El desarrollo motor en los niños y niñas hasta los seis años. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 36, 33-44. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_36/MARIA_DEL_MAR_CANETE_PULIDO_01.pdf
- Carlson, S. M., & Wang, T. S. (2007). Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*, 22(4), 489-510. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.002>
- Carta, J. J., Greenwood, C. R., Walker, D., & Buzhardt, J. (2010). *Using IGDIs: Monitoring Progress and Improving Intervention for Infants and Young Children*. Brookes Publishing Company.
- Cary, D. G. (2012). Kodály and Orff: A comparison of two approaches in early music education. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(15), 179-194. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijmeb/issue/54849/751079>
- Casla, M., Cuevas, I., González, A., Romero, B., & Martín, E. (2014). Repercusiones del aumento de la ratio en las aulas del primer ciclo de Educación Infantil: La mirada del personal educativo. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 10 (3), 1-17. http://www.uam.es/otros/ptcedh/2014v10_pdf/v10n3esp.pdf
- Cassidy, D. J., King, E. K., Wang, Y. C., Lower, J. K., & Kintner-Duffy, V. L. (2017). Teacher work environments are toddler learning environments: Teacher professional well-being, classroom emotional support, and toddlers' emotional expressions and behaviours. *Early child development and care*, 187(11), 1666-1678. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1180516>

- Causapié, P., Balbontín, A., Porras, M., & Mateo, A., (2011). *Libro blanco del “Envejecimiento activo”*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad Secretaría General de Política Social y Consumo. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).
https://imserso.es/documents/20123/102884/8088_8089libroblancoenv.pdf
- Cenizo-Benjumea, J. M., Ravelo-Afonso, J., Ferreras-Mencia, S., & Gálvez-González, J. (2019). Gender differences in motor coordination development in children aged 6 to 11 years. *Ricyde-revista internacional de ciencias del deporte*, 15(55), 55-71. <https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05504>
- Cevasco, A. M. (2008). The effects of mothers' singing on full-term and preterm infants and maternal emotional responses. *Journal of music therapy*, 45(3), 273-306. <https://doi.org/10.1093/jmt/45.3.273>
- Chen, X., Rubin, K., Liu, M., Chen, H., Wang, L., Li, D., Gao, X., Cen, G., Gu, H. & Li, B. (2003). Compliance in Chinese and Canadian toddlers: A cross-cultural study. *International Journal of Behavioral Development*, 27(5), 428-436. <https://doi.org/10.1080/01650250344000046>
- Chen, Z., & Siegler, R. S. (2013). Young children's analogical problem solving: Gaining insights from video displays. *Journal of experimental child psychology*, 116(4), 904-913. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.08.009>
- Cheng, C. C., Wang, W. L., Sung, Y. T., Wang, Y. C., Su, S. Y., & Li, C. Y. (2013). Effect modification by parental education on the associations of birth order and gender with learning achievement in adolescents. *Child: care, health and development*, 39(6), 894-902. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01427.x>
- Cheng, S., Wang, X., & Zhou, X. (2022). Comparative Study of Prosocial Behavior of College Students with the Only Child and Firstborn Child in Two-Child Families. In *2022 3rd International Conference on Mental Health, Education and Human Development (MHEHD 2022)*, 807-811. <https://dx.doi.org/10.2991/assehr.k.220704.146>
- Cherney, I. D., & Dempsey, J. (2010). Young children's classification, stereotyping and play behaviour for gender neutral and ambiguous toys. *Educational psychology*, 30(6), 651-669. <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.498416>

- Cherney, I. D., Kelly-Vance, L., Glover, K. G., Ruane, A., & Ryalls, B. O. (2003). The effects of stereotyped toys and gender on play assessment in children aged 18-47 months, *Educational Psychology*, 23(1), 95-106. <https://doi.org/10.1080/01443410303222>
- Chick, K. A., Heilman-House, R. A., & Hunter, M. W. (2002). The impact of child care on gender role development and gender stereotypes. *Early Childhood Education Journal*, 29, 149-154. <https://doi.org/10.1023/A:1014528424032>
- Christin, A. (2012). Gender and highbrow cultural participation in the United States. *Poetics*, 40(5), 423-443. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2012.07.003>
- Christiner, M., & Reitner, S. (2018). Early influence of musical abilities and working memory on speech imitation abilities: study with pre-school children. *Brain Sciences*, 8(9). <https://doi.org/10.3390/brainsci8090169>
- Cirelli, L. K., Einarson, K. M., & Trainor, L. J. (2014). Interpersonal synchrony increases prosocial behavior in infants. *Developmental science*, 17(6), 1003-1011. <https://doi.org/10.1111/desc.12193>
- Cohen, A. J. (2000). Development of tonality induction: Plasticity, exposure, and training. *Music Perception*, 17(4), 437. <https://doi.org/10.2307/40285828>
- Colmenar, C. (2010). La introducción de los jardines de infancia en España. Aportaciones de Pedro Alcántara García y Eugenio Bartolomé y Mingo. En C. Sanchidrián & J. Ruiz Berrio (Coord.), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (pp. 133-152). Graó.
- Coloma, C. J., Pávez, M. M., Maggiolo, M., & Peñaloza, C. (2010). Desarrollo fonológico en niños de 3 y 4 años según la fonología natural: Incidencia de la edad y del género. *Revista signos*, 43(72), 31-48. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000100002>
- Colwell, R. (Ed.). (2006). *MENC handbook of musical cognition and development*. Oxford University Press.
- Comisión Europea (2012). *Education and Training Monitor 2012. Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes*. https://www.cedefop.europa.eu/files/com669_en.pdf

- Comisión Europea (2013). *Informe de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. Objetivos de Barcelona. El desarrollo de los servicios de acogida de niños de corta edad en Europa en pro de un crecimiento sostenible e integrador*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2013:0322:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014). *Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa. Edición 2014. Informe de Eurydice y Eurostat*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2797/85786>
- Confederación Salud Mental España (2021, 9 abril). *SALUD MENTAL ESPAÑA reclama la educación emocional en las escuelas, como prioridad para cuidar la salud mental en la infancia y prevenir posibles trastornos en la edad adulta*. [Comunicado de prensa]. <https://consaludmental.org/sala-prensa/salud-mental-espana-educacion-emocional-escuelas/>
- Connors, A. (2006). The Magic of Rhythm Instruments: Developing Musical Awareness in Young Children. *Teaching Music*, 14(2), 40. <https://login.bucm.idm.oclc.org/login?url=https://www.proquest.com/trade-journals/magic-rhythm-instruments/docview/227155816/se-2>
- Consejería de Educación (2009, 17 de abril). Orden 680/2009, de 19 de febrero, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la evaluación en la Educación Infantil y los documentos de aplicación. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid n° 90. https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2009/04/17/2009-04-17_16042009_0384.pdf
- Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid (2018). *Datos y cifras de la educación 2018/2019*. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016418.pdf>
- Consejo Escolar de Estado (2010). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2009/2010*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/informes/informe-20092010.pdf?documentId=0901e72b80d9b2db>

- Convenio nº 99005615011990 (2019). *XII Convenio colectivo de ámbito estatal de centros de asistencia y educación infantil*. https://www.feccoocyl.es/files/convenios/3_-_XII_CONVENIO_COLECTIVO_DE_CENTROS_DE_EDUCACION_INFANTIL.pdf
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 143-161). The Guilford Press.
- Corrigall, K. A., & Trainor, L. J. (2019). Electrophysiological Correlates of Key and Harmony Processing in 3-year-old Children. *Music Perception* 36(5), 435-447. <https://doi.org/10.1525/mp.2019.36.5.435>
- Costa-Giomi, E. (2005). Does music instruction improve fine motor abilities? *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060(1), 262-264. <https://doi.org/10.1196/annals.1360.053>
- Costa-Giomi, E., & Benetti, L. (2017). Through a baby's ears: Musical interactions in a family community. *International Journal of Community Music*, 10(3), 289-303. https://doi.org/10.1386/ijcm.10.3.289_1
- Creel, S. C. (2016). Ups and downs in auditory development: Preschoolers' sensitivity to pitch contour and timbre. *Cognitive Science*, 40(2), 373-403. <https://doi.org/10.1111/cogs.12237>
- Cuevas-Romero, S. (2015). La trascendencia de la educación musical de principios del siglo XX en la enseñanza actual. *Magister*, 27(1), 37-43. <http://dx.doi.org/10.1016/j.magis.2015.05.002>
- Curby, T. W., Brown, C. A., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2015). Associations between preschoolers' social-emotional competence and preliteracy skills. *Infant and Child Development*, 24(5), 549-570. <https://doi.org/10.1002/icd.1899>
- Custodero, L. A. (2005). Observable indicators of flow experience: a developmental perspective on musical engagement in young children from infancy to school age. *Music Education Research*, 7, 185-209. <https://doi.org/10.1080/14613800500169431>
- Custodero, L. A. (2006). Singing Practices in 10 Families with Young Children. *Journal of Research in Music Education*, 54(1), 37-56.

- <https://doi.org/10.1177/002242940605400104>
- Custodero, L. A. (2009). Intimacy and reciprocity in improvisatory musical performance: Pedagogical lessons from adult artists and young children. In S. Malloch & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship* (pp. 513-530). Oxford University Press.
- Custodero, L. A., Britto, P. R., & Brooks-Gunn, J. (2003). Musical lives: A collective portrait of American parents and their young children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(5), 553-572. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2003.08.005>
- D'Andrea, E., Jenkins, K., Mathews, M., & Roebathan, B. (2016). Baby-led weaning: A preliminary investigation. *Canadian Journal of Dietetic Practice and Research*, 77(2), 72-77. <http://dx.doi.org/10.3148/cjdpr-2015-045>
- D'Odorico, L., Carubbi, S., Salerni, N., & Calvo, V. (2001). Vocabulary development in Italian children: A longitudinal evaluation of quantitative and qualitative aspects. *Journal of Child Language*, 28, 351-372. <https://doi.org/10.1017/s0305000901004676>
- Da Silva, E. R., Dos Santos Baldin, M., & Dos Santos, F. H. (2017). Cognitive effects of numeracy musical training in Brazilian preschool children: A prospective pilot study. *Psychology & Neuroscience*, 10(3), 281-296. <https://doi.org/10.1037/pne0000098>
- Dai, X., & Heckman, J. J. (2013). Older siblings' contributions to young child's cognitive skills. *Economic modelling*, 35, 235-248. <https://doi.org/10.1016%2Fj.econmod.2013.07.003>
- Dale, P. S., Tosto, M. G., Hayiou-Thomas, M. E., & Plomin, R. (2015). Why does parental language input style predict child language development? A twin study of gene-environment correlation. *Journal of communication disorders*, 57, 106-117. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2015.07.004>
- Dalla Bella, S., Peretz, I., Rousseau, L., & Gosselin, N. (2001). A developmental study of the affective value of tempo and mode in music. *Cognition*, 80(3), B1-B10. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(00\)00136-0](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(00)00136-0)
- Davis, J. (2013). Toddler engagement in math through play at a child development center. *Oklahoma Journal of School Mathematics*, 5(2), 15-21.

- [https://www.researchgate.net/publication/260201220 Toddler Engagement in Math through Play at a Child Development Center](https://www.researchgate.net/publication/260201220_Toddler_Engagement_in_Math_through_Play_at_a_Child_Development_Center)
- De Caso, A. M., Blanco, J., García, M., Rebaque, A., & García, R. (2019). Inteligencia emocional, motivación y rendimiento académico en educación infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD Revista de psicología*, 1(3), 283-292. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1493>
- De Castro, A. & Martínez, J. (2017). La renovación de las políticas educativas para la primera infancia. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(1), 28-47. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.1.670>
- De León, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. En *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Universidad de Barcelona*, 1, 1-20. https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5385/repercusiones8.pdf
- De Moya, M. V. & Rotondaro, F. (2015). La Educación Infantil que queremos: investigaciones y experiencias. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(2), 1-9. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- De Serio, B. (2018). La didáctica Montessori en la escuela infantil. Un método para programar espacios y tiempos a medida de los niños. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(2), 81-93. <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/article/download/4729/5084>
- De Vries, P. (2009). Music at home with the under fives: What is happening? *Early Child Development and Care*, 179(4), 395-405. <https://doi.org/10.1080/03004430802691914>
- Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 61, de 12 de marzo de 2008. https://www.bocm.es/boletin/CM_Boletin_BOCM/2008/03/12/06100.pdf
- Decreto 18/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten primer ciclo de Educación Infantil en el ámbito de la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la*

- Comunidad de Madrid*, 61, de 12 de marzo de 2008. https://www.bocm.es/boletin/CM_Boletin_BOCM/2008/03/12/06100.pdf
- Decreto 36/2022, de 8 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 136, del 9 de junio de 2022. https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2022/06/09/BOCM-20220609-2.PDF
- DeDamas, M., & Gomariz, M. Á. (2020). La verbalización de las emociones en Educación Infantil. Evaluación de un Programa de Conciencia Emocional. *Estudios sobre educación*, 38, 279-302. <https://doi.org/10.15581/004.38.279-302>
- Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (2011). *Informe anual 2010*. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM013262.pdf>
- Delalande, F., & Cornara, S. (2010). Sound explorations from the ages of 10 to 37 months: the ontogenesis of musical conducts. *Music Education Research*, 12(3), 257-268. <https://doi.org/10.1080/14613808.2010.504812>
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early education and development*, 17(1), 57-89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 11(1). <https://thegreenwill.org/wp-content/uploads/2015/05/dealing-with-feelings.pdf>
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child development*, 74(1), 238-256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Department for Education, UK (2014). Early Years Foundation Stage Profile Handbook. Department for Education, UK. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/301256/2014_EYFS_handbook.pdf
- Derikx, D. F., Kamphorst, E., Van der Veer, G., Schoemaker, M. M., Hartman, E., & Houwen, S. (2021). The Relationships between Sibling Characteristics and

- Motor Performance in 3-to 5-Year-Old Typically Developing Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), 356. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010356>
- Derri, V., Tsapakidou, A., Zachopoulou, E., & Kioumourtzoglou, E. (2001). Effect of a music and movement programme on development of locomotor skills by children 4 to 6 years of age. *European journal of physical education*, 6(1), 16-25. <https://doi.org/10.1080/1740898010060103>
- Díaz, D. (2012). El efecto de un programa estructurado de actividades musicales en casa en el aprendizaje musical en niños de 2 a 4 años. [Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México]. https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000684411
- Díaz, M. (2004): La educación musical en la etapa de 0-6 años. *Revista LEEME*, 14, 1-6. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9750/9184>
- Díaz, M. I. (2018). *Reformas curriculares de educación infantil temprana: el caso de Chile*. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002652/265297S.pdf>
- Dionne, G., Dale, P. S., Boivin, M., & Plomin, R. (2003). Genetic evidence for bidirectional effects of early lexical and grammatical development. *Child development*, 74(2), 394-412. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402005>
- Dioses, A., García, L., Matlinares, M., Cuzcano, A., Panca, N., Quiroz, J., Fernández, C. & Castillo, J. (2006). Análisis psicolingüístico del desarrollo fonético-fonológico de alumnos pre-escolares de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 9(2), 9-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2337963&orden=130413&info=link>
- Dirección de Área Territorial Madrid-Norte (2007). *Orientaciones para la elaboración del Plan Anual del Centro. Curso académico 2007/2008. Escuelas de Educación Infantil y Casas de Niños*. http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/sie/doc_planificacion centros_archivos/0708/orientaciones_pac_07_08_eiycn.rtf
- Dirección General de Educación y Cultura de la Unión Europea (2017). *Monitor de la Educación y la Formación de 2017: España*.

- https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-es_es.pdf
- Dissanayake, E. (2000). Antecedents of the temporal arts in early mother–infant interaction. En N. L. Wallin, B. Merker, & S. Brown (Eds.), *The origins of music* (pp. 389-410). The MIT Press.
- Donnellan, E., Bannard, C., McGillion, M. L., Slocombe, K. E., & Matthews, D. (2020). Infants’ intentionally communicative vocalizations elicit responses from caregivers and are the best predictors of the transition to language: A longitudinal investigation of infants’ vocalizations, gestures and word production. *Developmental Science*, 23(1), e12843. <https://doi.org/10.1111/desc.12843>
- Downey, D. B., & Condrón, D. J. (2004). Playing well with others in kindergarten: The benefit of siblings at home. *Journal of Marriage and Family*, 66(2), 333-350. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2004.00024.x>
- Drummond, J., Paul, E. F., Waugh, W. E., Hammond, S. I., & Brownell, C. A. (2014). Here, there and everywhere: Emotion and mental state talk in different social contexts predicts empathic helping in toddlers. *Frontiers in psychology*, 5(361). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00361>
- Dunfield, K., Kuhlmeier, V. A., O’Connell, L., & Kelley, E. (2011). Examining the diversity of prosocial behavior: Helping, sharing, and comforting in infancy. *Infancy*, 16(3), 227-247. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2010.00041.x>
- Dunn, J., & Dale, N. (2014). I a Daddy: 2-year-olds’ collaboration in joint pretend with sibling and with mother. In Bretherton I. (Ed.), *Symbolic Play: The Development of Social Understanding* (pp. 131-158). Academic Press.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M. & Hamby, D. W. (2006). Everyday activity settings, natural learning environments, and early intervention practices. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3, 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2006.00047.x>
- Dunst, C. J., Raab, M., Trivette, C., & Swanson, J. (2010). Community-based everyday child learning opportunities. In R. A. McWilliam (Ed.), *Working with families of children with special needs* (pp. 60-81). Guilford Press.
- Eckstein, D., Aycock, K. J., Sperber, M. A., McDonald, J., Van Wiesner III, V., Watts, R. E., & Ginsburg, P. (2010). A review of 200 birth-order studies: Lifestyle

- characteristics. *Journal of Individual Psychology*, 66(4). 408-434.
- Edo, M., Blanch, S., & Antono, M. (2016). *El juego en la primera infancia*. Ediciones Octaedro.
- Eerola, T., Luck, G., & Toiviainen, P. (2006). An investigation of pre-schoolers' corporeal synchronization with music. In *Proceedings of the 9th international conference on music perception and cognition* (472-476). Alma Mater Studiorum University of Bologna.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.324.616&rep=rep1&type=pdf>
- Elejabarrieta, F. J., & Iñiguez, L. (2010). Construcción de escalas de actitud, tipo Thurstone y Likert. *La Sociología en sus escenarios*, 17.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/6820>
- Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early childhood research quarterly*, 17(2), 216-238.
[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00146-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00146-1)
- Endedijk, H. M., Ramenzoni, V. C., Cox, R. F., Cillessen, A. H., Bekkering, H., & Hunnius, S. (2015). Development of interpersonal coordination between peers during a drumming task. *Developmental psychology*, 51(5), 714-721.
<https://doi.org/10.1037/a0038980>
- Engel, A. C., Bueno, C. D., & Sleifer, P. (2018). Music training and auditory processing skills in children: a systematic review. *Audiology - Communication Research*, 24, e2116. <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2018-2116>
- Esping-Andersen, G. (Ed.). (2013). *El déficit de natalidad en Europa: la singularidad del caso español*. Obra Social "La Caixa".
http://fundacionlacaixa.org/documents/10280/240906/vol36_es.pdf
- Espinosa, M. A. (2018). La garantía del derecho a la educación en la etapa 0-3 años. Una inversión necesaria y rentable. *Cuadernos para el Debate*, (6). Huygens Editorial.
https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Garantia_derecho_educacion_0_3_anos.pdf
- Espinosa, M. A. (2021). El derecho a la educación en tiempos de pandemia. En M. A. Espinosa y S. Pérez (Coord.), *La infancia vulnerable en España: riesgos y*

- respuestas políticas ante la crisis de la COVID-19* (pp. 55-67). *Cuadernos para el debate*, (7). Huygens Editorial.
<https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/cuaderno-debate7-unicef.pdf>
- Estévez, J. F., & Pérez, M. J. (2007). *Sistema de indicadores para el diagnóstico y seguimiento de la educación superior en México*. ANUIES
- Etchell, A., Adhikari, A., Weinberg, L. S., Choo, A. L., Garnett, E. O., Chow, H. M., & Chang, S. E. (2018). A systematic literature review of sex differences in childhood language and brain development. *Neuropsychologia*, *114*, 19-31.
<https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2018.04.011>
- Etxebarria, I. (2003). Las emociones autoconscientes: culpa, vergüenza y orgullo. En E. G. Fernández-Abascal, M. P. Jiménez y M. D. Martín (Coord.). *Motivación y emoción. La adaptación humana* (pp. 369-393). Centro de Estudios Ramón Areces.
- Evans, I. M, Harvey, S. T., Buckley, L., & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments, *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, *4*(2), 131-146.
<https://doi.org/10.1080/1177083X.2009.9522449>
- Fabila, A. M. F., Minami, H., & Izquierdo, M. J. (2014). La Escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perspectivas docentes*, *50*, 31-40.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6349269.pdf>
- Fancourt, D., & Perkins, R. (2018). Effect of singing interventions on symptoms of postnatal depression: three-arm randomised controlled trial. *The British Journal of Psychiatry* *212*, 119-121. <https://doi.org/10.1192/bjp.2017.29>
- Farquhar S., & White, E. J. (2014). Philosophy and Pedagogy of Early Childhood, *Educational Philosophy and Theory*, *46*(8), 821-832.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2013.783964>
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana GAT (2010). *Guía para el desarrollo infantil desde el nacimiento hasta los 6 años*. Real Patronato sobre Discapacidad.

- Feldman, R., & Klein, P. S. (2003). Toddlers' self-regulated compliance to mothers, caregivers, and fathers: Implications for theories of socialization. *Developmental Psychology*, 39(4), 680-692. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.4.680>
- Fernandes, C., Fernandes, M., Santos, A. J., Antunes, M., Monteiro, L., Vaughn, B. E., & Verissimo, M. (2021). Early Attachment to Mothers and Fathers: Contributions to Preschoolers' Emotional Regulation. *Frontiers in psychology*, 12, 660866. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.660866>
- Fernández, Y., & Cristo, R. R. (2006). La psicomotricidad y su educación para el desarrollo de las niñas y los niños a lo largo de la vida. *LUZ*, 5(3). <https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/253>
- Fernández-Sánchez, M., Quintanilla, L., & Giménez-Dasí, M. (2015). Thinking emotions with two-year-old children: an educational programme to improve emotional knowledge in young preschoolers/Pensando las emociones con niños de dos años: un programa educativo para mejorar el conocimiento emocional en primer ciclo de Educación Infantil. *Cultura y Educación*, 27(4), 802-838. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089385>
- Flohr, J. W., & Trevarthen, C. (2008). Music learning in childhood: Early developments of a musical brain and body. In W. Gruhn, & F. Rauscher (Eds.), *Neurosciences in music pedagogy* (pp. 53-99). Nova Science Publishers, Inc. <https://doi.org/10.1177/1048371309352344>
- Florez, I. R. (2011). Developing young children's self-regulation through everyday experiences. *Young Children*, 66(4), 46-51. https://www.earlychildhoodireland.ie/wp-content/uploads/2014/02/Self-Regulation_Florez_OnlineJuly20111.pdf
- Forbes, T. A., & Gallo, V. (2017). All Wrapped Up: Environmental Effects on Myelination. *Trends in neurosciences*, 40(9), 572-587. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2017.06.009>
- Forrester, M. A., & Borthwick-Hunter, E. (2015). Understanding the development of musicality: Contributions from longitudinal studies. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 25(2), 93-102. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/pmu0000086>

- Fort, J. T., & Plaza, I. M. (2019). La transformación de las familias. La irrupción del hijo único. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 77(151), 317-340. <https://doi.org/10.14422/mis.v77.i151.y2019.003>
- Franjoine, M. R., Darr, N., Held, S. L., Kott, K., & Young, B. L. (2010). The performance of children developing typically on the pediatric balance scale. *Pediatric physical therapy*, 22(4), 350-359. <https://doi.org/10.1097/PEP.0b013e3181f9d5eb>
- Franzén, K. (2015). Under threes' mathematical learning. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 43-54. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2014.970855>
- Fujioka, T., Ross, B., Kakigi, R., Pantev, C., & Trainor, J. L. (2006) One year of musical training affects development of auditory cortical-evoked fields in young children. *Brain*, 129(10), 2593-2608. <https://doi.org/10.1093/brain/awl247>
- Galián, M.D., Ato, S., & Carranza, J.A. (2010). Explosión del vocabulario infantil y primer lenguaje: una revisión. *Anales de Psicología*, 26(2), 341-347. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/109331>
- Gallardo, I. M. (2013). Construcción del conocimiento en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63(1), 1-13. <http://hdl.handle.net/10550/47674>
- Gallardo-López, J. A., & Gallardo-Vázquez, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Hekademos: revista educativa digital*, (24), 41-51. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6542602.pdf>
- Gallego, D. F. (2009). Esquema corporal e imagen corporal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 386, 45-63. <http://reefd.es/index.php/reefd/article/viewFile/310/300>
- Galsworthy, M. J., Dionne, G., Dale, P. S., & Plomin, R. (2000). Sex differences in early verbal and non-verbal cognitive development. *Developmental Science*, 3(2), 206-215. <https://doi.org/10.1111/1467-7687.00114>
- Gamboa, J. R. (2009). Diferencias de género en la ejecución de habilidades motoras básicas en preescolares chilenos. *Journal of Movement & Health*, 10(2), 87-94. [http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol10-Issue1\(2009\)art16](http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol10-Issue1(2009)art16)
- Ganea, P. A., Shutts, K., Spelke, E. S., & DeLoache, J. S. (2007). Thinking of Things

- Unseen: Infants' Use of Language to Update Mental Representations. *Psychological Science*, 18(8), 734-739. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01968.x>
- Ganger, J., & Brent, M. R. (2004). Reexamining the Vocabulary Spurt. *Developmental Psychology*, 40(4), 621-632. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.4.621>
- García, D. & Bernabé, M. M. (2019). Formación y preparación musical en el Grado de Educación Infantil: Consideraciones de las alumnas en Educación Superior. *Prisma Social: revista de investigación social*, (25), 126-178. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2692>
- García, D., Casanova, O., & Zarza-Alzugaray, F. J. (2021). Musical skills in the Spanish Grado university degree in Early Childhood Education. How do Spanish university students view their preparation? *Music Education Research*, 23(1), 77-89. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1853084>
- García, E. (2008). Neuropsicología y educación. De las neuronas espejo a la teoría de la mente. *Revista de psicología y educación*, 1(3), 69-90. <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/27.pdf>
- García, J., Aguilera, J. R., & Castillo, A. (2011). Guía técnica para la construcción de escalas de actitud. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 8(16). <https://odiseo.com.mx/articulos/guia-tecnica-para-la-construccion-de-escalas-de-actitud/>
- García, M. A., & Martínez, M. A. (2016). Desarrollo psicomotor y signos de alarma. En AEPap (Ed.), *Curso de Actualización Pediatría 2016* (pp. 81-93). Lúa Ediciones 3.0.
- García-Molina, A., Enseñat-Cantallops, A., Tirapu-Ustárroz, J., & Roig-Rovira, T. (2009). Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años de vida. *Revista de Neurología*, 48(8), 435-440. <https://doi.org/10.33588/rn.4808.2008265>
- García-Sánchez, F. A., Escorcía, C. T., Sánchez-López, M. C., Orcajada, N., & Hernández-Pérez, E. (2014). Atención temprana centrada en la familia. *Siglo cero*, 45(3), 6-27. http://www.desenvolupa.net/content/download/4934/43042/file/atencion_temprana_centrada_familia_v0.pdf

- Gardner, F., Leijten, P., Mann, J., Landau, S., Harris, V., Beecham, J., Bonin, E. M., Hutchings, J., & Scott, S. B. C. (2017). Could scale-up of parenting programmes improve child disruptive behaviour and reduce social inequalities: Using individual participant data meta-analysis to establish for whom programmes are effective and cost-effective. *Public Health Research*, 5(10). <https://doi.org/10.3310/phr05100>
- Gardner, S. L., & Goldson, E. (2002). *The neonate and the environment: Impact on development*. In G. B. Merenstein & S. Gardner (Eds.), *Handbook of neonatal intensive care* (5th ed., pp. 219-282). Mosby.
- Garófano, V. V., & Guirado, L. C. (2017). Importancia de la motricidad para el desarrollo integral del niño en la etapa de educación infantil. *EmásF: revista digital de educación física*, (47), 89-105. http://emasf2.webcindario.com/EmasF_47.pdf
- Garrido, M., Rodríguez, A., Rodríguez, R. & Sánchez, A. (2008). *El niño de 0 a 3 años. Guía de atención temprana para padres y educadores*. Gobierno de La Rioja, Consejería de Educación, Cultura y Deporte. <http://orientacion.catedu.es/wp-content/uploads/2014/11/Gu%C3%ADa-ni%C3%B1o-0-a-3-a%C3%B1os-La-Rioja.pdf>
- Gelman, S. A., & Meyer, M. (2011). Child categorization. *Wiley interdisciplinary reviews. Cognitive science*, 2(1), 95-105. <https://doi.org/10.1002/wcs.96>
- Gembris, H. (2006). The development of musical abilities. In R. Colwell (Ed.), *MENC handbook of musical cognition and development* (pp. 124-164). Oxford University Press.
- Gerber, R. J., Wilks, T., & Erdie-Lalena, C. (2010). Developmental milestones: motor development. *Pediatrics in review*, 31(7), 267-277. <http://pedsinreview.aappublications.org/cgi/content/full/31/7/267>
- Gerry, D., Unrau, A., & Trainor, L.J. (2012) Active music classes in infancy enhance musical, communicative and social development. *Developmental science*, 15(3), 398-407. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2012.01142.x>
- Gharaei, F., Arabameri, E., Huminiyan, D. (2014). The Effect of (Perceptual-Motor and Music) Enrichment of Environment on Age Equivalents of Gross and Fine

- Motor Movements in 5-8-Month-Old Infants. *Journal of Motor Learning and Movement*, 6(1), 75-89. <https://doi.org/10.22059/jmlm.2014.50191>
- Gillanders C. & Casal L. (2020) Enhancing mathematical thinking in early childhood through music. *Pedagogies: An International Journal*, (15)1, 60-79. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2019.1673167>
- Gillespie, C. W., & Glider, K. R. (2010). Preschool teachers' use of music to scaffold children's learning and behaviour. *Early child development and care*, 180(6), 799-808. <https://doi.org/10.1080/03004430802396530>
- Gil-Madrona, P., Contreras-Jordán, O., Gómez-Víllora, S., & Gómez-Barreto, I. (2008). Justificación de la educación física en la educación infantil. *Educación y Educadores*, 11 (2), 159-177. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83411211.pdf>
- Giráldez, A. (2009). Reflexiones en torno al lugar de las artes en la Educación Infantil. *Participación educativa*, (12), 100-109. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/14009/19/0>
- Gluschankof, C. (2017). Crear con la voz/Crear con objetos e instrumentos: aspectos teóricos. En C. Gluschankof, & J. Pérez-Moreno, (Ed.) *La música en Educación Infantil: investigación y práctica*, (pp. 123-139). Dairea.
- Gomez, R. E. (2016). Sustaining the Benefits of Early Childhood Education Experiences: A Research Overview. *Voices in Urban Education*, 43, 5-14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1101330.pdf>
- Gómez-Andrés, D., Pulido, I., & Fiz, L. (2015). Desarrollo neurológico normal del niño. *Pediatría Integral*, 19(9). https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2015/xix09/07/n9-640e1-e7_R.Bases_Gomez.pdf
- Gonçalves, M. A. (2018). *Artistic activities in crèche: characteristics and quality of teacher-child interactions*. [Masters Dissertation, University of Porto]. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/112848/2/273262.pdf>
- González, S. L., Álvarez, V., & Nelson, E. L. (2019). Do gross and fine motor skills differentially contribute to language outcomes? A systematic review. *Frontiers in psychology*, 10, 2670. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02670>
- González-Moreno, C. X. (2016). El juego de roles sociales por etapas para promover la formación de la función simbólica por niveles de desarrollo en niños preescolares. *Típica*, 12(2), 78-93.

- <https://www.academia.edu/download/50972630/A1. Juego de roles sociales y funcion simbolica.pdf>
- Gordon, E. (2003). *A music learning theory for newborn and young children*. Gia Publications.
- Grant, B. K., & Ray, J. A. (2013). *Home, Shool, and Community Collaboration*. Sage.
- Grätzer, D. (1999). Can music help to improve parent-child communication? Learning music with parents – an Argentine experience. *International Journal of Music Education*, 34(1), 47-56. <http://doi.org/10.1177/025576149903400105>
- Grätzer, D. (2003). La interacción materno infantil y la educación musical en los primeros años de vida. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 3(006), 5-21. <http://revistas.unam.mx/index.php/cem/article/view/7334/6829>
- Gromko, J. E. (2005). The Effect of Music Instruction on Phonemic Awareness in Beginning Readers. *Journal of Research in Music Education*, 53(3), 199-209. <https://doi.org/10.1177/002242940505300302>
- Gruhn, W., Haussmann, M., Herb, U., Minkner, C., Röttger, K., & Gollhofer, A. (2012). The development of motor coordination and musical abilities in pre-school children. *Arts Biomechanics*, 1(2), 89-103. <https://www.proquest.com/docview/1705964298/fulltextPDF/57543AD8D1DF407FPQ/1?accountid=14514>
- Guajardo, N. R., Snyder, G., & Petersen, R. (2009). Relationships among parenting practices, parental stress, child behaviour, and children's social-cognitive development. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 18(1), 37-60. <https://doi.org/10.1002/icd.578>
- Gucuyener, K., Arhan, E., Soysal, A. S., Ergenekon, E., Turan, O., Onal, E., Koç, E., Turkyılmaz, C., & Atalay, Y. (2011). Language assessment of non-handicapped twins at 5 years of age. *Pediatrics International*, 53(6), 944-949. <https://doi.org/10.1111/j.1442-200X.2011.03425.x>
- Gudiño, M. A. (2015). Signos de alerta para sospechar enfermedad neurológica. *Guayana Sustentable*, (13), 77-82. <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/guayanasustentable/article/view/2464/2177>

- Guðmundsdóttir, H. R. (2020). Revisiting singing proficiency in three-year-olds. *Psychology of Music*, 48(2), 283-296. <https://doi.org/10.1177/0305735618798031>
- Guðmundsdóttir, H., & Trehub, S. (2018). Adults recognize toddlers' song renditions. *Psychology of Music*, 46(2), 281-291. <https://doi.org/10.1177/0305735617711762>
- Guerrero, R. (2018). *Educación emocional y apego*. Editorial Planeta.
- Guil, R., Mestre, J. M., Gil-Olarte, P., Gabriel, G., & Zayas, A. (2018). Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia: una guía para la intervención. *Universitas Psychologica*, 17(4). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-4.diep>
- Habegger, L. (2010). Number concept and rhythmic response in early childhood. *Music Education Research*, 12(3), 269-280. <https://doi.org/10.1080/14613808.2010.504810>
- Habibi, A., Damasio, A., Ilari, B., Veiga, R., Joshi, A. A., Leahy, R. M., Haldar, J. P., Varadarajan, D., Bhushan, C., & Damasio, H. (2018). Childhood music training induces change in micro and macroscopic brain structure: results from a longitudinal study. *Cerebral Cortex*, 28(12), 4336-4347. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhx286>
- Hajjar, S. T. (2018). Statistical analysis: internal-consistency reliability and construct validity. *International Journal of Quantitative and Qualitative Research Methods*, 6(1), 46-57. <https://www.academia.edu/download/88115056/Statistical-Analysis-Internal-Consistency-Reliability-and-Construct-Validity.pdf>
- Hakman, M., & Sullivan, M. (2009). The effect of task and maternal verbosity on compliance in toddlers. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 18(2), 195-205. <https://doi.org/10.1002/icd.599>
- Hannaford, C. (2009). *Aprender moviendo el cuerpo*. Editorial Pax México.
- Hannon, E. E., & Trainor, L. J. (2007). Music acquisition: effects of enculturation and formal training on development. *Trends in cognitive sciences*, 11(11), 466-472. <http://doi.org/10.1016/j.tics.2007.08.008>

- Hannon, E. E., & Trehub, S. E. (2005). Metrical categories in infancy and adulthood. *Psychological science*, 16(1), 48-55. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.00779.x>
- Hardin B. J. & Peisner-Feinberg, E. S. (2002). *Early Learning Accomplishment Profile*. Kaplan Early Learning Company.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2014). *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3)*. Teachers' College Press.
- Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M., & Yazejian, N. (2017). *Infant/toddler environment rating scale (ITERS-3)*. Teachers College, Columbia University.
- Harris, M. A. (2007). Differences in mathematics scores between students who receive traditional Montessori instruction and students who receive music enriched Montessori instruction. *Journal for Learning through the Arts*, 3(1). <http://escholarship.org/uc/item/07h5f866>
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Heckman, J. J. (2008). The Case for Investing in Disadvantaged Young Children. *CESifo DICE Report*, 6(2), 3-8. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/166932/1/ifo-dice-report-v06-y2008-i2-p03-08.pdf>
- Hefer, M., Weintraub, Z., & Cohen, V. (2009). Musical cognition at birth: A qualitative study. *Early Child Development and Care*, 179(6), 769-783. <https://doi.org/10.1080/03004430902944205>
- Hernández, M. D. M. (2010). El canto en las escuelas infantiles de la Comunidad de Madrid: un recurso poco utilizado en la educación integral del niño. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie5241786>
- Heron, M., & Slaughter, V. (2008). Toddlers' categorization of typical and scrambled dolls and cars. *Infant Behavior and Development*, 31(3), 374-385. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2007.12.017>
- Herrera, L., Hernández-Candelas, M., Lorenzo, O., & Ropp, C. (2014). Influencia del entrenamiento musical en el desarrollo cognitivo y lingüístico de niños de 3 a 4 años. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 367-386.

- <http://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.9761>
- High/Scope Educational Research Foundation (2002). *Child Observation Record for Infants and Toddlers*. High/Scope Press.
- Hillm, C. J., Gormley W. T. & Adelstein, S. (2015). Do the Short-term Effects of a High-quality Preschool Program Persist? *Early Childhood Research Quarterly* 32(3), 60-79. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.12.005>
- Hmelo-Silver, C. E., & Barrows, H. S. (2006). Goals and Strategies of a Problem-based Learning Facilitator. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 21-39. <http://doi.org/10.7771/1541-5015.1004>
- Hodent, C., Bryant, P., & Houdé, O. (2005). Language-specific effects on number computation in toddlers. *Developmental Science*, 8(5), 420-423. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2005.00430.x>
- Hoffenaar, P., & Overbeek, G. (2022). Temper Tantrums in Toddlers and Preschoolers: Longitudinal Associations with Adjustment Problems. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 43(7), 409-417. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000001071>
- Horst, J. S., Ellis, A. E., Samuelson, L. K., Trejo, E., Worzalla, S. L., Peltan, J. R., & Oakes, L. M. (2009). Toddlers can adaptively change how they categorize: Same objects, same session, two different categorical distinctions. *Developmental Science*, 12(1), 96-105. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00737.x>
- Hoskins, K., & Smedley, S. (2019). Protecting and extending Froebelian principles in practice: Exploring the importance of learning through play. *Journal of Early Childhood Research*, 17(2), 73-87. <https://doi.org/10.1177%2F1476718X18809114>
- Hsu, W. H., Miranda, D. L., Chistolini, T. L., & Goldfield, E. C. (2016). Toddlers actively reorganize their whole body coordination to maintain walking stability while carrying an object. *Gait & Posture*, 50, 75-81. <https://doi.org/10.1016/j.gaitpost.2016.08.023>
- Huanca Payehuanca, D. J., Esquiagola Apaza, B., G., Huanca Esquiagola S. M. (2020). Hitos del desarrollo psicomotor. *Revista médica Rebagliati*, 3(1), 24-32. <https://revistamedicarebagliati.org.pe/wp-content/uploads/2021/08/ARTICULO-DE-REVICION.pdf>

- Hughes, C., & Ensor, R. (2005). Executive function and theory of mind in 2 year olds: A family affair? *Developmental neuropsychology*, 28(2), 645-668. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2802_5
- Hughes, C., & Ensor, R. (2006). Behavioural problems in 2-year-olds: links with individual differences in theory of mind, executive function and harsh parenting. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 47(5), 488-497. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01519.x>
- Hughes, C., Fujisawa, K. K., Ensor, R., Lecce, S., & Marfleet, R. (2006). Cooperation and conversations about the mind: A study of individual differences in 2-year-olds and their siblings. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 53-72. <https://doi.org/10.1348/026151005X82893>
- Hughes, C., McHarg, G., & White, N. (2018). Sibling influences on prosocial behavior. *Current opinion in psychology*, 20, 96-101. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.015>
- Hwang, A., Weng, L., & Liao, H. (2010). Construct validity of the Comprehensive Developmental Inventory for Infants and Toddlers. *Pediatrics International*, 52(4), 598-606. <https://doi.org/10.1111/j.1442-200X.2010.03102.x>
- Hyde, K. L., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. C., & Schlaug, G. (2009a). Musical Training Shapes Structural Brain Development. *The Journal of Neuroscience: The Official Journal of the Society for Neuroscience*, 29(10), 3019-3025. <http://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.5118-08.2009>
- Hyde, K. L., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. C., & Schlaug, G. (2009b). The effects of musical training on structural brain development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169(1), 182-186. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04852.x>
- Iceta, A., & Yoldi, M. E. (2002). Desarrollo psicomotor del niño y su valoración en atención primaria. *Anales del sistema sanitario de Navarra*, 25(2), 35-43. <https://www.academia.edu/download/53359639/DsllloPsicomValPrimaria.pdf>
- Iivonen, S. & Sääkslahti, A. K. (2013). Preschool children's fundamental motor skills: a review of significant determinants. *Early Child Development and Care*, 184(7), 1107-1126. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.837897>

- Ilari, B. (2005). On musical parenting of young children: Musical beliefs and behaviors of mothers and infants. *Early Child Development and Care*, 172, 647-660. <https://doi.org/10.1080/0300443042000302573>
- Ilari, B. (2016). Music in the early years: Pathways into the social world. *Research Studies in Music Education*, 38, 23-39. <https://doi.org/10.1177%2F1321103X16642631>
- Ilari, B., & Polka, L. (2006). Music cognition in early infancy: infants' preferences and long-term memory for Ravel. *International Journal of Music Education*, 24(1), 7-20. <https://doi.org/10.1177/0255761406063100>
- Ilari, B., Chen-Hafteck, L., & Crawford, L. (2013). Singing and cultural understanding: A music education perspective. *International Journal of Music Education*, 31(2), 202-216. <https://doi.org/10.1177/0255761413487281>
- Instituto de Estadística de la UNESCO (2017). *Primary school starting age (years)*. <https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.AGES?end=2017&start=2017&view=map>
- Irwin, J. R., Carter, A. S., & Briggs-Gowan, M. J. (2002). The social-emotional development of "late-talking" toddlers. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(11), 1324-1332. <https://doi.org/10.1097/00004583-200211000-00014>
- Isaza, L., & Henao G. C. (2010). El desempeño en habilidades sociales en niños, de dos y tres años de edad, y su relación con los estilos de interacción parental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1051-1076. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122000007>
- Izard, C. E., King, K. A., Trentacosta, C. J., Morgan, J. K., Laurenceau, J. P., Krauthamer-Ewing, E. S., & Finlon, K. J. (2008). Accelerating the development of emotion competence in Head Start children: Effects on adaptive and maladaptive behavior. *Development and psychopathology*, 20(1), 369-397. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000175>
- Jaén, I. T. (2013). Definición y evolución histórica de psicomotricidad. Situación actual en el ámbito educativo. *Revista internacional de audición y lenguaje, logopedia, apoyo a la integración y multiculturalidad.*, 3(2), 21.

- https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/22673/RIALAIM_3_2_Diciembre_2013%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=25
- James, C. E., Oechslin, M. S., Van De Ville, D., Hauert, C. A., Descloux, C., & Lazeyras, F. (2014). Musical Training intensity yields opposite effects on grey matter density in cognitive versus sensorimotor networks. *Brain Structure & Function*, 219, 353-366. <https://doi.org/10.1007/s00429-013-0504-z>
- Janta, B., Van Belle, J., & Stewart, K. (2016). *Quality and Impact of Centre-based Early Childhood Education and Care. Report prepared for the European Union*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR1670>
- Jefatura del Estado (1970, 6 de agosto). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado nº 187. <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- Jefatura del Estado (2006, 6 de mayo). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado nº 106. <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Jefatura del Estado (2013, 10 de diciembre). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado nº 295. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Jefatura del Estado (2015, 10 de septiembre). Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo en el ámbito laboral. Boletín Oficial del Estado nº 217. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/09/10/pdfs/BOE-A-2015-9734.pdf>
- Jefatura del Estado (2020, 30 de diciembre). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado nº 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Jia, C., Yang, Z., Xin, T., Li, Y., Wang, Y., & Yang, T. (2021). Differences in school performance between only children and non-only children: evidence from China. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.608704>
- Jiménez, J. (2010). Adquisición y desarrollo del lenguaje. En A. Muñoz García (Coord.), *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*, 101-120. Ediciones Pirámide.
- Jing, M., & H. Li., (2015). Effect of Partner's Gender on Early Pretend Play: A

- Preliminary Study of Singapore Chinese Preschoolers. *Early Child Development and Care*, 185 (8), 1216-1237. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/03004430.2014.987273>
- Joo, Y. S., Magnuson, K., Duncan, G. J., Schindler, H. S., Yoshikawa, H., & Ziol-Guest, K. M. (2020). What works in early childhood education programs? A meta-analysis of preschool enhancement programs. *Early Education and Development*, 31(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1624146>
- Junaid, K. A., & Fellowes, S. (2006). Gender differences in the attainment of motor skills on the movement assessment battery for children. *Physical & occupational therapy in pediatrics*, 26(1-2), 5-11. https://doi.org/10.1080/J006v26n01_02
- Jung, W. P., Kahrs, B. A., & Lockman, J. J. (2018). Fitting handled objects into apertures by 17- to 36-month-old children: The dynamics of spatial coordination. *Developmental Psychology*, 54(2), 228-239. <https://doi.org/10.1037/dev0000420>
- Justlin, P., & Sloboda, J. (2010). *Handbook of Music and Emotion* (Ed. rev.). Oxford University Press.
- Kamen, T. (2013). *Observation and Assessment for the EYFS*. Hodder Education.
- Katz, Z. S. (2016). *Cultivating tradition in early childhood dance education in Israel* [Doctoral dissertation, Universitatea de Stat din Moldova]. http://dspace.usm.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/811/Dissertation_Katz%20Zichrony%20Sari.pdf?sequence=1
- Katz-Gerro, T., & Meier Jæger, M. (2015). Does women's preference for highbrow leisure begin in the family? Comparing leisure participation among brothers and sisters. *Leisure Sciences*, 37(5), 415-430. <https://doi.org/10.1080/01490400.2014.995326>
- Kells, D. (2008). The impact of music on mathematics achievement. http://www.microtonemusic.net/About_Microtone_Music/Expert_Research/Benefits_of_Kindermusik/ImpactOfMusicOnMath.pdf
- Kerstis, B., Åslund, C., & Sonnby, K. (2018). More secure attachment to the father and the mother is associated with fewer depressive symptoms in adolescents. *Upsala Journal of Medical Sciences*, 123(1). <https://doi.org/10.1080/03009734.2018.1439552>
- Kilmer, R. P., Cook, J. R., & Munsell, E. P. (2010). Moving from principles to practice:

- Recommended policy changes to promote family-centered care. *American Journal of Community Psychology*, 46(3-4), 332-341. <http://doi.org/10.1007/s10464-010-9350-9>
- Kirschner, S., & Tomasello, M. (2009). Joint drumming: social context facilitates synchronization in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102(3), 299–314. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2008.07.005>
- Klein, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., Juffer, F., & Van IJzendoorn, M. H. (2006). Effects of attachment-based interventions on maternal sensitivity and infant attachment: differential susceptibility of highly reactive infants. *Journal of family psychology*, 20(2), 266. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.20.2.266>
- Kleiner, L. (2000). *Toddlers make music! Ones & Twos! For parents and their toddlers*. Music Rhapsody.
- Knafo, A., & Plomin, R. (2006). Parental discipline and affection and children's prosocial behavior: genetic and environmental links. *Journal of personality and social psychology*, 90(1), 147. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.90.1.147>
- Knafo, A., Zahn-Waxler, C., Van Hulle, C., Robinson, J. L., & Rhee, S. H. (2008). The developmental origins of a disposition toward empathy: Genetic and environmental contributions. *Emotion*, 8(6), 737–752. <https://doi.org/10.1037/a0014179>
- Koelsch, S. (2005). Investigating emotion with music: neuroscientific approaches. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060(1), 412-418. <https://doi.org/10.1196/annals.1360.034>
- Koelsch, S. (2014). Brain correlates of music-evoked emotions. *Nature Reviews Neuroscience*, 15(3), 170-180. <https://doi.org/10.1038/nrn3666>
- Koff, S. R. (2000). Toward a definition of dance education. *Childhood Education*, 77(1), 27-32. <https://login.bucm.idm.oclc.org/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/toward-definition-dance-education/docview/210381220/se-2>
- Kok, R., Van IJzendoorn, M. H., Linting, M., Bakermans-Kranenburg, M. J., Tharner, A., Luijk, M. P., Székely, E., Jaddoe, V. W. V., Hofman, A., Verhulst, F. C. & Tiemeier, H. (2013). Attachment insecurity predicts child active resistance to

- parental requests in a compliance task. *Child: care, health and development*, 39(2), 277-287. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01374.x>
- Kolak, A. M., & Volling, B. L. (2011). Sibling jealousy in early childhood: Longitudinal links to sibling relationship quality. *Infant and Child Development*, 20(2), 213-226. <https://doi.org/10.1002/icd.690>
- Kragness, H. E., Ullah, F., Chan, E., Moses, R., & Cirelli, L. K. (2022). Tiny dancers: Effects of musical familiarity and tempo on children's free dancing. *Developmental Psychology*, 58(7), 1277-1285. <https://doi.org/10.1037/dev0001363>
- Kramer, L. (2014). Learning emotional understanding and emotion regulation through sibling interaction. *Early Education and Development*, 25(2), 160-184. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.838824>
- Kraus, N., & Chandrasekaran, B. (2010). Music training for the development of auditory skills. *Nature Reviews Neuroscience*, 11(8), 599-605. <http://dx.doi.org/10.1038/nrn2882>
- Kraus, N., & Strait, D. L. (2015). Emergence of biological markers of musicianship with school-based music instruction. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1337(1), 163-169. <https://doi.org/10.1111/nyas.12631>
- Krombholz, H. (2022). *The impact of siblings on motor development in the first two years of life – a replication*. PsychArchives. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.5653>
- Kuhl, P. K. (2010). Brain mechanisms in early language acquisition. *Neuron*, 67(5), 713-727. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2010.08.038>
- Laban, R. (2006). *El dominio del movimiento* (Vol. 101). Editorial Fundamentos.
- Lacunza, A. B., & Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias psicológicas*, 3(1), 57-66. <https://doi.org/10.22235/CP.V3I1.137>
- Lamont, A. (2003). Toddlers' musical preferences: musical preference and musical memory in the early years. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 999(1), 518-519. <https://doi-org.bucm.idm.oclc.org/10.1196/annals.1284.063>

- Lamont, A. (2016). Musical development from the early years onwards. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *Oxford handbook of music psychology* (2nd ed., pp. 399-414). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198722946.013.27>
- LaParo, K. M., Thomason, A. C., Lower, J. K., Kinter-Duffy, V. L. & Cassidy, D. L. (2012). Examining the Definition and Measurement of Quality in Early Childhood Education: A Review of Studies Using the ECERS-R from 2003 to 2010. *Early Childhood Research and Practice*, 14(1). <http://ecrp.uiuc.edu/v14n1/laparo.html>
- Lee, L. (2009). An Empirical Study of Teaching Urban Young Children Music and English by Contrastive Elements of Music and Songs. *Journal of US-China Education Review*, 6(3), 27-39. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504963.pdf>
- Lee, L., & Ho, H. J. (2018). Exploring Young Children's Communication Development through the Soundbeam Trigger Modes in the 'Holistic Music Educational Approach for Young Children' Programme. *Malaysian Journal of Music*, 7, 1-19. <https://doi.org/10.37134/mjm.vol7.1.2018>
- Lee, S. M. (2010). The effects of music therapy on postpartum blues and maternal attachment of puerperal women. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 40(1), 60-68. <https://doi.org/10.4040/jkan.2010.40.1.60>
- Lehman, E. B., Steier, A. J., Guidash, K. M., & Wanna, S. Y. (2002). Predictors of compliance in toddlers: Child temperament, maternal personality, and emotional availability. Portions of the research were presented at the Conference on Human Development, Mobile, AL, March 6, 1998. *Early Child Development and Care*, 172(3), 301-310. <https://doi.org/10.1080/03004430212124>
- Lejarraga, H., Pascucci, M. C., Krupitzky, S., Kelmansky, D., Bianco, A., Martínez, E., Tibaldi, F., & Cameron, N. (2002). Psychomotor development in Argentinean children aged 0–5 years. *Paediatric and perinatal epidemiology*, 16(1), 47-60. <https://doi.org/10.1046/j.1365-3016.2002.00388.x>
- Leonard, H. C., & Hill, E. L. (2016). The role of older siblings in infant motor development. *Journal of experimental child psychology*, 152, 318-326. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.08.008>
- Lesaffre, M., Van Dyck, E., & Leman, M. (2019). Expressive interaction with music. *Musicae Scientiae*, 23(3), 281-284. <https://doi.org/10.1177/1029864919851367>

- Levitin, D. J. (2012). What does it mean to be musical? *Neuron*, 73(4), 633-637. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2012.01.017>
- Lewis, V., Boucher, J., Lupton, L., & Watson, S. (2000). Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 35(1), 117-127. <https://doi.org/10.1080/136828200247287>
- Lewkowicz, D. J. (2014). Early experience and multisensory perceptual narrowing. *Developmental psychobiology*, 56(2), 292-315. <https://doi.org/10.1002/dev.21197>
- Li, X., & Baroody, A. J. (2014). Young children's spontaneous attention to exact quantity and verbal quantification skills. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(5), 608-623. <https://doi.org/10.1080/17405629.2014.896788>
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1-34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>
- Lindeboom, G. J. & Buiskool, B. J. (2013). *Quality in early childhood education and care annex report country & case studies*. Documento requerido por el Comité de Cultura y Educación del Parlamento Europeo. <https://doi.org/10.2861/28392> [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495867/IPOL-CULT_ET\(2013\)495867\(ANN01\)_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495867/IPOL-CULT_ET(2013)495867(ANN01)_EN.pdf)
- Lizaso B., & Cremades, R. (2017). La audición comprensiva en la educación primaria. En R. Cremades (Coord.), *Didáctica de la educación musical en primaria* (pp. 35-56). Paraninfo.
- Lizaso, B. (2017). Fundamentos psicopedagógicos y principios de intervención en Educación Infantil. En R. Cremades (Coord.), *Desarrollo de la expresión musical en Educación Infantil* (pp. 1-20). Paraninfo.
- Lobo, Y. B., & Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers. *Social development*, 15(3), 501-519. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00353.x>
- López, A. (Coord.). (2021). *Derechos, salud mental y educación. Un enfoque para promover la salud mental y psicosocial desde los centros educativos*. UNICEF

- España. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/educa/c21-22/unicef-educa-biblioteca-derechos-salud-mental-educacion-cuaderno-formacion.pdf>
- López, M. (2020). *Análisis de la corresponsabilidad parental en España. Enfoque dirigido al ámbito laboral, familiar y personal*. [Trabajo final de Máster]. Universitat Jaume I. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/192374>
- López, M. A. (2009). La formación de los maestros de Educación Infantil para la comprensión de la música y su uso didáctico en Galicia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(1), 107-120. <file:///C:/Users/ASUS/AppData/Local/Temp/Dialnet-LaFormacionDeLosMaestrosDeEducacionInfantilParaLaC-2956736.pdf>
- López, S., Gallego, C., Gallo, P., Karousou, A., Mariscal, S., & Martínez, M. (2005). *Inventarios de Desarrollo Comunicativo MacArthur. Manual*. TEA Ediciones.
- Lorenzo, O., & Herrera L. (2007). Educación musical en la educación infantil (0 a 6 años): estudio de investigación y análisis de la práctica educativa del profesorado en un contexto multicultural hispano-amazight. *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes*, 33. <https://core.ac.uk/reader/156958700#page=35>
- Lorenzo-Lasa, R., Ideishi, R., & Ideishi, S. (2007). Facilitating Preschool Learning and Movement through Dance. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 25-31. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0172-9>
- Love, J. M., Chazan-Cohen, R, Raikes, H., & J. Brooks-Gunn, J. (2013). What Makes a Difference: Early Head Start Evaluation Findings in a Developmental Context, *Monographs of the Society for Research in Child Development* 78(1), vii–viii, 1-173. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2012.00699.x>
- Lubin, A., Pineau, A., Hodent, C., & Houdé, O. (2006). Language-specific effects on number computation in toddlers: A European cross-linguistic cartography. *Cognitive Development*, 21(1), 11-16. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2005.09.007>
- Lung, F. W., Shu, B. C., Chiang, T. L., Chen, P. F., & Lin, L. L. (2009). Predictive validity of Bayley scale in language development of children at 6-36 months. *Pediatrics International* 51(5), 666-669. <https://doi.org/10.1111/j.1442-200X.2009.02844.x>

- Luque, J. D. (2004). Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo. *Estudios de Lingüística del Español (ELiEs)*, 24. <http://elies.rediris.es/elies21/CAPITULO3.pdf>
- Luszczynska, A., & Schwarzer, R. (2015). Social cognitive theory, 225-51. In M. Conner & P. Norman (Ed.), *Predicting and Changing Health Behaviour: Research and Practice with social cognition models* (pp. 225-251). Open University Press.
- Main, M. (2000). The Organized Categories of Infant, Child, and Adult Attachment: Flexible Vs. Inflexible Attention Under Attachment-Related Stress. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 48(4), 1055–1096. <https://doi.org/10.1177/00030651000480041801>
- Malmeer, E., & Assadi, N. (2013). Language production and comprehension: The effect of Pre-school aged siblings on toddlers language development. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(7), 1226-1231. <https://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol03/07/21.pdf>
- Malmierca, F. (Coord.). (2013). *Guía práctica para padres. Desde el nacimiento hasta los 3 años*. Asociación Española de Pediatría. https://enfamilia.aeped.es/sites/enfamilia.aeped.es/files/guia_practica_padres_aep_1.pdf
- Manning, B. L., Roberts, M. Y., Estabrook, R., Petitclerc, A., Burns, J. L., Briggs-Gowan, M., Wakschlag, L. S., & Norton, E. S. (2019). Relations Between Toddler Expressive Language and Temper Tantrums in a Community Sample. *Journal of applied developmental psychology*, 65, 101070. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101070>
- Mareschal, D., & Quinn, P. C. (2001). Categorization in infancy. *Trends in Cognitive Sciences*, 5(10), 443-450. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01752-6](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01752-6)
- Marin, M. M. (2009). Effects of early musical training on musical and linguistic syntactic abilities. In *Annals of the New York Academy of Science*, 1169(1), 187-190. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04777.x>
- Mariscal, S., & Gallego, C. (2012). The Relationship between Early Lexical and Grammatical Development in Spanish: Evidence in Children with Different

- Linguistic Levels. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 112-123. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37293
- Mariscal, S., López-Ornat, S., Gallego, C., Gallo, P., Karousou, A., & Martínez, M. (2007). Evaluation of communicative and linguistic development using Spanish version of the MacArthur-Bates inventories. *Psicothema*, 19(2), 190-197 <https://www.redalyc.org/pdf/727/72719202.pdf>
- Martínez, M. C. (2005) *Cómo favorecer el desarrollo emocional y social en la infancia: hacia un mundo sin violencia*. Catarata.
- Martínez, M. T. & Acosta, D. (2016). Aprestamiento: saberes y prácticas de una experiencia en educación musical para la primera infancia. *Pensamiento palabra y obra*, 16, 94-106. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-804X2016000200010&lng=en&tlng=es
- Martínez-Agut, M. P., & Hernando, C. R. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. En *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación*, 2(3) (pp. 139-151). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5207311.pdf>
- Marton, F., Runesson, U., & Tsui, A.B.M. (2004). The space of learning. In F. Marton, & A. B. M. Tsui (Eds.), *Classroom discourse and the space of learning* (pp. 3-42). Lawrence Erlbaum.
- Masataka, N. (2007). Music, evolution and language. *Developmental Science* 10(1), 35-39. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00561.x>
- Matarma, T., Lagström, H., Löyttyniemi, E., & Koski, P. (2020). Motor Skills of 5-Year-Old Children: Gender Differences and Activity and Family Correlates. *Perceptual and Motor Skills*, 127(2), 367-385. <https://doi.org/10.1177/0031512519900732>
- McClelland, M., & Cameron, C. (2018). Developing together: The role of executive function and motor skills in children's early academic lives. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 142-151. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.014>
- McDonald, N. M., & Messinger, D. S. (2011). The development of empathy: How, when, and why. En A. Acerbi, J. A. Lombo, & J. J.Sanguineti (Eds) *Moral*

- behavior and free will: A neurobiological and philosophical approach*, (pp. 333-359). IF-press.
- McDonel, J. (2015). Exploring Learning Connections Between Music and Mathematics in Early Childhood. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 203, 45-62. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.203.0045>
- McElwain, N. L., & Volling, B. L. (2005). Preschool children's interactions with friends and older siblings: relationship specificity and joint contributions to problem behavior. *Journal of Family Psychology*, 19(4), 486-496. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.4.486>
- McLoyd, V. C., & Smith, J. (2002). Physical discipline and behavior problems in African American, European American, and Hispanic children: Emotional support as a moderator. *Journal of Marriage and Family*, 64(1), 40-53. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00040.x>
- McNair, A. A. (2010). *Joint music attention between toddlers and a music teacher*. [Doctoral dissertation, University of South Carolina]. <https://scholarcommons.sc.edu/etd/1631/>
- Meland, A. T., & Kaltvedt, E. H. (2019). Tracking gender in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 189(1), 94-103. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1302945>
- Meland, A. T., Kaltvedt, E. H., & Reikerås, E. (2016). Toddlers master everyday activities in kindergarten: A gender perspective. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 349-358. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0718-1>
- Meland, A. T., Kaltvedt, E., & Reikerås, E. (2019). Toddlers' play in ECEC institutions from a gender perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 241-256. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1580335>
- Mendiara, J. (2008). La psicomotricidad educativa. Un enfoque natural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 62(22,2), 199-220. <http://hdl.handle.net/11162/36678>
- Miall, D. S., & Dissanayake, E. (2003). The poetics of babytalk. *Human nature*, 14(4), 337-364. <https://doi.org/10.1007/s12110-003-1010-4>
- Miksza, P., & Elpus, K. (2018). *Design and analysis for quantitative research in music education*. Oxford University Press.

- Milligan, K., Astington, J. W., & Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child development*, 78(2), 622-646. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01018.x>
- Ministerio de Educación (2011, 28 de octubre). Orden EDU/2886/2011, de 20 de octubre, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado. Boletín Oficial del Estado nº 260. <https://www.boe.es/boe/dias/2011/10/28/pdfs/BOE-A-2011-16923.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007, 24 de noviembre). Real Decreto 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación Infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas. Boletín Oficial del Estado nº 282. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/11/24/pdfs/A48140-48177.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007, 4 de enero). Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. Boletín Oficial del Estado nº 4. <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/04/pdfs/A00474-00482.pdf>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2008, 5 de enero). Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. Boletín Oficial del Estado nº 5. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-222-consolidado.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *Áreas y ámbitos prioritarios basados en los Objetivos estratégicos de la ET2020 a lo largo de los ciclos de trabajo*. Fuente: elaboración Eurydice España-REDIE. <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:7bfb4fd3-23be-4232-a9f7-9a52025a8f09/ambitos-prioritarios-et2020-b.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Datos y cifras. Curso escolar 2019-2020*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b998eea2-76c0-4466-946e-965698e9498d/datosycifras1920esp.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022, 2 de febrero). Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado nº 28.

- <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013, 13 de julio). Real Decreto 476/2013, de 21 de junio, por el que se regulan las condiciones de cualificación y formación que deben poseer los maestros de los centros privados de Educación Infantil y de Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado nº 167. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-7708-consolidado.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c60ac608-1cc3-49fc-9605-ad20f35b0627/estudioparticipacion.pdf>
- Mir, M. L., Fernández, V., Llompарт, S., Oliver, M. M, Soler, M. I., & Riquelme, A. (2012). La interacción escuela-familia: Algunas claves para repensar la formación del profesorado de Educación Infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(3). <http://hdl.handle.net/11162/110961>
- Modry-Mandell, K. L., Gamble, W. C., & Taylor, A. R. (2007). Family emotional climate and sibling relationship quality: Influences on behavioral problems and adaptation in preschool-aged children. *Journal of child and family studies*, 16(1), 59-71. <https://doi.org/10.1007/s10826-006-9068-3>
- Mohamed, R. (2021). The Efficacy of Musical activities program to develop phonemic awareness skill for toddlers. *Childhood studies*. https://jsc.journals.ekb.eg/article_165158_205f97f1831f6b39c695c11a258c77a7.pdf
- Mora, R. M., & García, Y. O. (2017). Signos de alerta de desviación del desarrollo psicomotor y su relación con la afectación en las escalas de neurodesarrollo infantil. *Revista Cubana de neurología y neurocirugía*, 7(1), 6-14. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubneuro/cnn-2017/cnn171b.pdf>
- Moreno, A. (2015). La ambivalencia ante la corresponsabilidad parental en España: una cuestión de género. *La ventana. Revista de estudios de género*, 5(42), 46-98.
- Moreno, F. M. (2013). La manipulación de los materiales como recurso didáctico en educación infantil. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 19, 329-337.

- http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42040
- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M., Hammer, C. S., & Maczuga, S. (2015). 24-month-old children with larger oral vocabularies display greater academic and behavioral functioning at kindergarten entry. *Child development*, 86(5), 1351-1370. <https://doi.org/10.1111/cdev.12398>
- Moritz, C., Yampolsky, S., Papadelis, G., Thomson, J., & Wolf, M. (2013). Links between early rhythm skills, musical training, and phonological awareness. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26(5), 739-769. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9389-0>
- Morra, S., Gandolfi, E., Panesi, S., & Prandelli, L. (2021). A working memory span task for toddlers. *Infant Behavior and Development*, 63, 101550. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101550>
- Moser, T., & Reikerås, E. (2016). Motor-life-skills of toddlers—a comparative study of Norwegian and British boys and girls applying the Early Years Movement Skills Checklist. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 115-135. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.895560>
- Moss, P. & Petrie, P. (2003). *From children's services to children's spaces: public policy, children and childhood*. Routledge Falmer.
- Mote, J. (2011). The effects of tempo and familiarity on children's affective interpretation of music. *Emotion*, 11(3), 618-622. <https://doi.org/10.1037/a0022573>
- Moyles, J., Adams, S., & Musgrove, A. (2002). *SPEEL study of pedagogical effectiveness*. RR 363. Department for Education and Skills. <https://dera.ioe.ac.uk/4591/1/RR363.pdf>
- Mueller, A. K. (2003). Making connections between movement and music for young children. *General Music Today*, 16(3), 9-12. <https://doi.org/10.1177%2F10483713030160030104>
- Mulhern, T., Stewart, I., & Elwee, J. M. (2017). Investigating relational framing of categorization in young children. *The Psychological Record*, 67(4), 519-536. <https://doi.org/10.1007/s40732-017-0255-y>
- Muñez, D., Bull, R., & Lee, K. (2022). Maternal education and siblings: Agents of cognitive development in kindergarten. *Developmental Science*, 25(4), e13218.

- <https://doi.org/10.1111/desc.13218>
- Muniáin, J. L. (1997). Noción/definición de psicomotricidad. *Psicomotricidad, revista de estudios y experiencias*, 55, 53-86.
- Muñoz, J. R., (Coord.). (2014). *Actividades y juegos de música en la escuela* (Vol. 303). Editorial Graó.
- Muñoz, T. G. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. *Centro Universitario Santa Ana*, 1-30. www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf
- Murray, A. D., & Yingling, J. L. (2000). Competence in language at 24 months: Relations with attachment security and home stimulation. *The Journal of Genetic Psychology*, 161(2), 133-140. <http://0-search.proquest.com/cisne.sim.ucm.es/docview/228481338?accountid=14514>
- Muschkin, C. G., Ladd, H. F. & Dodge, K. A. (2015). Impact of North Carolina's Early Childhood Initiatives on Special Education Placements in Third Grade. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(4), 478-500. <https://doi.org/10.3102/0162373714559096>
- Nagel, I., Damen, M. L., & Haanstra, F. (2010). The arts course CKV1 and cultural participation in the Netherlands. *Poetics*, 38(4), 365-385. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2010.05.003>
- Nakata, T., & Trehub, S. E. (2004). Infants' responsiveness to maternal speech and singing. *Infant Behavior and Development*, 27(4), 455-464. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2004.03.002>
- Nardo, R. L., Custodero, L. A., Persellin, D. C., & Fox, D. B. (2006). Looking back, looking forward: A report on early childhood music education in accredited American preschools. *Journal of Research in Music Education*, 54(4), 278-292. <https://doi.org/10.1177%2F002242940605400402>
- National Scientific Council on the Developing Child (2007). *The Timing and Quality of Early Experiences Combine to Shape Brain Architecture: Working Paper No. 5*. http://harvardcenter.wpenlinepowered.com/wp-content/uploads/2007/05/Timing_Quality_Early_Experiences-1.pdf
- National Scientific Council on the Developing Child (2010). *Early Experiences Can Alter Gene Expression and Affect Long-Term Development: Working Paper No.*

10. <https://harvardcenter.wpengepowered.com/wp-content/uploads/2010/05/Early-Experiences-Can-Alter-Gene-Expression-and-Affect-Long-Term-Development.pdf>
- Neville, H., Andersson, A., Bagdade, O., Bell, T., Currin, J., Fanning, J., Klein, B.A., Brittni Lauinger, B.A., Pakulak, E., Paulsen, D., Sabourin, L., Stevens, C., Sundborg, S., & Yamada, Y. (2008). Effects of music training on brain and cognitive development in under-privileged 3-to-5-year-old children: Preliminary results. In C. Asbury & B. Rich (Eds.), *Learning, Arts and the Brain* (pp. 105-106). The Dana Foundation.
- Newcombe, N. S., Balcomb, F., Ferrara, K., Hansen, M., & Koski, J. (2014). Two rooms, two representations? Episodic-like memory in toddlers and preschoolers. *Developmental Science*, *17*(5), 743-756. <https://doi.org/10.1111/desc.12162>
- Newton, E. K., Thompson, R. A., & Goodman, M. (2016). Individual differences in toddlers' prosociality: Experiences in early relationships explain variability in prosocial behavior. *Child development*, *87*(6), 1715-1726. <https://doi.org/10.1111/cdev.12631>
- Ng, T. W. H., & Lucianetti, L. (2016). Within-individual increases in innovative behavior and creative, persuasion, and change self-efficacy over time: A social-cognitive theory perspective. *Journal of Applied Psychology*, *101*(1), 14-34. <https://doi.org/10.1037/apl0000029>
- NICHD Early Child Care Research Network (2002). Child-care structure process outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological science*, *13*(3), 199-206. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00438>
- Nicholson, J. M., Berthelsen, D., Williams, K. E., & Abad, V. (2010). National study of an early parenting intervention: Implementation differences on parent and child outcomes. *Prevention Science*, *11*(4), 360-370. <https://doi.org/10.1007/s11121-010-0181-6>
- Nicholson, J., Berthelsen, D., Abad, V., Williams, K. E., & Bradley, J. (2008). Impact of Music Therapy to Promote Positive Parenting and Child Development. *Journal of health psychology*, *13*, 226-38. <https://doi.org/10.1177/1359105307086705>

- Niland, A. (2009). The Power of Musical Play: The Value of Play-Based, Child-Centered Curriculum in Early Childhood Music Education. *General Music Today*, 23(1), 17-21. <https://doi.org/10.1177%2F1048371309335625>
- Niland, A. (2015). 'Row, row, row your boat': singing, identity and belonging in a nursery. *International Journal of Early Years Education*, 23(1), 4-16. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.992866>
- Noguera, L. M., & García, F. (2013). Perfil psicomotor en niños escolares: diferencias de género. *Ciencia e Innovación en Salud*, 1(2), 108-113. <http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/innovacionsalud>
- 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>
- Nyland, B., & Acker, A. (2016). Early Childhood Teacher Training: Music and a Transnational Experience. *ISME Commission on Early Childhood Music Education*, 30-40. <https://www.isme.org/sites/default/files/documents/2016%20-%20ISME%20Commission%20on%20ECME%20PROCEEDINGS.pdf#page=30>
- O'Neill, D. K., & Chong, S. C. F. (2001). Preschool children's difficulty understanding the type of information obtained through the five senses. *Child Development* 72(3), 803-815. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00316>
- Oberhuemer, P. (2005). International Perspectives on Early Childhood Curricula. *International Journal of Early Childhood*, 37(1), 27-36. <https://doi.org/10.1007/BF03165830>
- Ordenanza reguladora del servicio de escuelas infantiles del Ayuntamiento de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 273, de 14 de noviembre de 2016. <https://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/EducacionyJuventud/CentrosEducativosMunicipales/PruebaEEII/ORDENANZA%20ESCUELAS%20INFANTILES%20AYUNTAMIENTO%20MADRID.pdf>
- Organización Mundial para la Educación Preescolar (2017). *Informe anual 2016*. OMEP. http://www.worldomep.org/spn/index.php?hCode=INTRO_01_06
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2011). ¿La asistencia a

- educación infantil se traduce en mejores resultados en el aprendizaje escolar? *PISA in focus*, 1. http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PiF1_esp_revised.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2015). ¿Cuáles son los beneficios de la Educación Infantil? *Education indicators in Focus*, 42. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicator-in-focus-/edif-2016-42-esp.pdf>
- Ornaghi, V., Pepe, A., Agliati, A., & Grazzani, I. (2019). The contribution of emotion knowledge, language ability, and maternal emotion socialization style to explaining toddlers' emotion regulation. *Social Development*, 28(3), 581-598. <https://doi.org/10.1111/sode.12351>
- Ortiz, M., Gómez, J., & Apodaca, P. (2002). Apego y satisfacción afectivo-sexual en la pareja. *Psicothema*, 14(2), 469-475. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72714244>
- Ossa, O. N. (2016). *Incidencia de la lectura crítica de cuentos infantiles para el desarrollo de las competencias emocionales –empatía y regulación emocional– de niños y niñas del grado transición de una Institución pública del municipio de Medellín, corregimiento de San Cristóbal -Antioquia*. [Tesis de maestría. Universidad de Antioquia]. <https://hdl.handle.net/10495/7035>
- Österman, K., & Björkqvist, K. (2010). A Cross-Sectional Study of Onset, Cessation, Frequency, and Duration of Children's Temper Tantrums in a Nonclinical Sample. *Psychological Reports*, 106(2), 448-454. <https://doi.org/10.2466/pr0.106.2.448-454>
- Padial, R., & Sáenz-López, P. (2014). Los cuentos populares/tradicionales en educación infantil. Una propuesta a través del juego. *E-Motion: Revista de educación, motricidad e investigación*, 2, 32-47. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i2.2375>
- Palacios, J., Marchesi, Á., & Coll, C. (2015). *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva* (2ª Ed.). Alianza Editorial.
- Pancsofar, N., & Vernon-Feagans, L. (2010). Father's early contributions to children's language development in families from low-income rural communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 450-463. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.02.001>
- Paniagua, G., & Palacios, J. (2005). *Educación infantil: Respuesta educativa a la*

- diversidad*. Alianza Editorial.
- Papadimitriou, A., Smyth, C., Politimou, N., Franco, F., & Stewart, L. (2021). The impact of the home musical environment on infants' language development. *Infant Behavior and Development*, 65, 101651. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101651>
- Pascual, P. (2006). *Didáctica de la música para infantil: colección didáctica infantil*. Pearson.
- Paulus, M. (2014), The Emergence of Prosocial Behavior: Why Do Infants and Toddlers Help, Comfort, and Share? *Child Development Perspectives*, 8(2), 77-81. <http://doi.org/10.1111/cdep.12066>
- Pedraza, P. P., & López, T. S. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Pediatría atención primaria*, 8(32), 111-125. <http://archivos.pap.es/files/1116-612-pdf/637.pdf>
- Peretz, I., & Zatorre, R. (2005). Brain organization for music processing. *Annual Review of Psychology*, 56, 89-114. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070225>
- Pérez, M., & Pujol, E. (2015). *Jugando con la música. Bebés*. Instituto Gordon de Educación Musical España (IGEME).
- Pérez, R. (2004). *Psicomotricidad. Desarrollo psicomotor en la infancia*. IdeasPropias Editorial.
- Pérez-Gil, J. A., Chacón, S., & Moreno, R. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12 (2), 442-446. <https://www.psicothema.com/pdf/601.pdf>
- Pérez-Pereira, M., & Resches, M. (2007). Elaboración de las formas breves del Inventario do Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas. Datos normativos y propiedades psicométricas. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 565-588. <https://doi.org/10.1174/021037007782334292>
- Perkins, R., Yorke, S., & Fancourt, D. (2018). How group singing facilitates recovery from the symptoms of postnatal depression: a comparative qualitative study. *BMC psychology*, 6(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s40359-018-0253-0>
- Perlman, M., Fletcher, B., Falenchuk, O., Brunsek, A., McMullen, E. & Shah, P.S. (2017). Child-Staff Ratios in Early Childhood Education and Care Settings and

- Child Outcomes: A Systematic Review and Meta-Analysis. *PLoS ONE*, 12(1), e0170256 <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0170256>
- Persico, G., Antolini, L., Vergani, P., Costantini, W., Nardi, M. T., & Bellotti, L. (2017). Maternal singing of lullabies during pregnancy and after birth: Effects on mother–infant bonding and on newborns’ behaviour. *Concurrent Cohort Study. Women Birth*, 30, e214–e220. <https://doi.org/10.1016/j.wombi.2017.01.007>
- Pestana, G. (2017). Time to raise the bar: Exploring realities and improving musical engagement practices of early childhood professionals in the infant and toddler room of childcare centres in Australia. *MERYC2017*, 229–235. https://www.merycengland.co.uk/files/ugd/81e703_8e73423586c34486b9f8a1246b5a9e6c.pdf#page=229
- Phillips-Silver, J. & Trainor, L. J. (2005). Feeling the beat: movement influences infant rhythm perception. *Science*, 308(5727), 1430–1430. <https://doi.org/https://doi.org/10.1126/science.1110922>
- Piatti, M. (2015). Esploratori della fantasia: suggestioni rodariane per la creatività musicale. *Congresso internazionale Musica in culla-Firenze*, 14 <http://www.musicainculla.it/wp-content/uploads/2015/04/Mario-Piatti.pdf>
- Pinquart, M. (2022). Attachment security to mothers and fathers: A meta-analysis on mean-level differences and correlations of behavioural measures. *Infant and Child Development*, 31(6), e2364. <https://doi.org/10.1002/icd.2364>
- Plante, E., Schmithorst, V. J., Holland, S. K., & Byars, A. W. (2006). Sex differences in the activation of language cortex during childhood. *Neuropsychologia*, 44(7), 1210–1221. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2005.08.016>
- Plantinga, J., & Trainor, L. J. (2009). Melody recognition by two-month-old infants. *Journal of the Acoustical Society of America*, 125(2), EL58–EL62. <https://doi.org/10.1121/1.3049583>
- Plantinga, J., & Trehub, S. E. (2014). Revisiting the innate preference for consonance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 40(1), 40–49. <https://doi.org/10.1037/a0033471>
- Pons, M. D. (2016). *Aportaciones de la estimulación musical en niños y niñas de 2 a 3 años, con la colaboración de los padres, al proceso de adquisición de las*

- conductas sociales y actitudinales: estudio de caso*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/100670>
- Posner, M. I. & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12(3), 427-441. <https://doi.org/10.1017/S0954579400003096>
- Provasi, J., & Bobin-Bègue, A. (2003). Spontaneous motor tempo and rhythmical synchronisation in 2½- and 4-year-old children. *International Journal of Behavioral Development*, 27(3), 220-231. <https://doi.org/10.1080/01650250244000290>
- Pujol, J., Soriano-Mas, C., Ortiz, H., Sebastián-Gallés, N., Losilla, J. M., & Deus, J. (2006). Myelination of language-related areas in the developing brain. *Neurology*, 66(3), 339-343. <https://doi.org/10.1212/01.wnl.0000201049.66073.8d>
- Putkinen, V. (2014). *Musical activities and the development of neural sound discrimination*. [Doctoral dissertation, University of Helsinki]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-9740-9>
- Putkinen, V., Saarikivi, K., & Tervaniemi, M. (2013). Do informal musical activities shape auditory skill development in preschool-age children? *Frontiers in Psychology*, 4(572). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00572>
- Putkinen, V., Tervaniemi, M., Saarikivi, K., & Huotilainen, M. (2015). Promises of formal and informal musical activities in advancing neurocognitive development throughout childhood. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1337(1), 153-162. <https://doi.org/10.1111/nyas.12656>
- Quiroga, P., & Igelmo, J. (2013). La pedagogía Waldorf y el juego en el jardín de infancia: una propuesta teórica singular. *Bordón. Revista de pedagogía*, 65(1), 79-92. [https://www.ucm.es/data/cont/docs/953-2017-08-24-65_1\(final\).pdf#page=81](https://www.ucm.es/data/cont/docs/953-2017-08-24-65_1(final).pdf#page=81)
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2008). Attachment security and parenting quality predict children's problem-solving, attributions, and loneliness with peers. *Attachment & human development*, 10(3), 319-344. <https://doi.org/10.1080/14616730802113620>

- Raj, V., & Bell, M. A. (2010). Cognitive processes supporting episodic memory formation in childhood: The role of source memory, binding, and executive functioning. *Developmental Review*, 30(4), 384-402. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2011.02.001>
- Rajan, R. S. (2017). Preschool teachers' use of music in the classroom: A survey of park district preschool programs. *Journal of Music Teacher Education*, 27(1), 89-102. <https://doi.org/10.1177%2F1057083717716687>
- Ranson, K. E., & Urichuk, L. J. (2008). The effect of parent-child attachment relationships on child biopsychosocial outcomes: A review. *Early Child Development and Care*, 178(2), 129-152. <https://doi.org/10.1080/03004430600685282>
- Reardon, K. W. (2015). *Teachers' Observations of 2-Year-Old Children's Musical Vocalizations Elicited by Purposeful Silence Techniques*. [Master's thesis, University of South Carolina]. <https://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4681&context=etd>
- Rebelo, M., Serrano, J., Duarte-Mendes, P., Paulo, R., & Marinho, D. A. (2020). Effect of Siblings and Type of Delivery on the Development of Motor Skills in the First 48 Months of Life. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 3864. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17113864>
- Register, D., & Humpal, M., (2007). Using Musical Transitions in Early Childhood Classrooms: Three Case Examples. *Music Therapy Perspectives*, 25(1), 25-31, <https://doi.org/10.1093/mtp/25.1.25>
- Reifinger, J. L. (2006). Skill development in rhythm perception and performance: A review of literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 25(1), 15-27. <https://doi.org/10.1177%2F87551233060250010103>
- Reikerås, E. (2020). Relations between play skills and mathematical skills in toddlers. *ZDM*, 52(4), 703-716. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01141-1>
- Reikerås, E., Moser, T., & Tønnessen, F. E. (2017). Mathematical skills and motor life skills in toddlers: do differences in mathematical skills reflect differences in motor skills? *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 72-88. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1062664>

- Repetur, K. A., & Quezada, A. O. (2005). Vínculo y desarrollo psicológico: la importancia de las relaciones tempranas. *Revista Digital Universitaria*, 6(11), 1-15. http://www.revista.unam.mx/vol.6/num11/art105/nov_art105.pdf
- Rescorla, L., Mirak, J., & Singh, L. (2000). Vocabulary growth in late talkers: lexical development from 2;0 to 3;0. *Journal of child language*, 27(2), 293-311. <https://doi.org/10.1017/s030500090000413x>
- Rescorla, L., Ross, G. S., & McClure, S. (2007). Language delay and behavioral/emotional problems in toddlers: Findings from two developmental clinics. *Journal of speech language and hearing research*, 50(4), 1063-1078. [http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/074\)](http://dx.doi.org/10.1044/1092-4388(2007/074))
- Retamales, F., Rojas R., & Eyzaguirre, J. (2002). Psicomotricidad vivenciada. Propuesta educativa para el trabajo en el aula rural (estudio cuasi-experimental). *Lecturas: Educación Física y Deportes* 8(49). <https://www.efdeportes.com/efd49/psicom.htm>
- Reybet, C. (2009). Construyendo un objeto de investigación desde la antropología que articule: género, escuela y primera infancia. *La aljaba*, 13(13). http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042009000100008&lng=es&tlng=pt
- Reynolds, A. (2006). Vocal Interactions during Informal Early Childhood Music Classes. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 168, 35-49. www.jstor.org/stable/40319459
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Roberston, D. L., & Mann, E. (2001). Long-term effects o and early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: A 15 years follow-up of lowincome children in public school. *Journal of the American Medical Association*, 285(18), 2339-2346. <https://doi.org/10.1001/jama.285.18.2339>
- Riggs, N. R., Jahromi, L. B., Razza, R. P., Dillworth-Bart, J. E., & Mueller, U. (2006). Executive function and the promotion of social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(4), 300-309. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.04.002>
- Rivadeneira, J. (2013). *El Funcionamiento familiar, los estilos parentales y el estímulo al desarrollo de la teoría de la mente: efectos en criaturas sordas y oyentes.*

- [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].
<https://ddd.uab.cat/record/114296>
- Rivas, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista Española De Pedagogía*, 65(238), 559-574. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2008/05/238-08.pdf>
- Robertson, A., & Detmer, M. R. (2019). The effects of contingent lullaby music on parent-infant interaction and amount of infant crying in the first six weeks of life. *Journal of pediatric nursing*, 46, 33-38. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2019.02.025>
- Rodrigues, L. P., Luz, C., Cordovil, R., Mendes, R., Alexandre, R., & Lopes, V. P. (2021). Siblings' Influence on the Motor Competence of Preschoolers. *Children (Basel, Switzerland)*, 8(3), 204. <https://doi.org/10.3390/children8030204>
- Rodríguez, M. J. (2005). Los Programas de Desarrollo Integral del niño menor de 6 años. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas*, 2(2). <http://cidbimena.desastres.hn/RFCM/pdf/2005/pdf/RFCMVol2-2-2005.pdf#page=11>
- Rogers, C. R., Nulty, K. L., Betancourt, M. A., & DeThorne, L. S. (2015). Causal effects on child language development: A review of studies in communication sciences and disorders. *Journal of communication disorders*, 57, 3-15. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2015.06.004>
- Roqueta, C. A., Clemente, R. A., Flores, R. (2012). Cognición Social y competencia pragmática. El caso de los niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 59-69. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299023539008>
- Roth, T. L., & Sweatt, J. D. (2011). Annual Research Review: Epigenetic mechanisms and environmental shaping of the brain during sensitive periods of development. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 52(4), 398-408. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02282.x>
- Roth-Hanania, R., Davidov, M., & Zahn-Waxler, C. (2011). Empathy development from 8 to 16 months: Early signs of concern for others. *Infant Behavior and Development*, 34(3), 447-458. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2011.04.007>

- RTVE.es. (2022, 8 noviembre). *Informe infancia: la pandemia aumenta trastornos de salud mental*. <https://www.rtve.es/noticias/20221108/informe-infancia-pandemia-aumenta-trastornos-salud-mental/2408351.shtml>
- Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child development*, 73(3), 734-751. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00435>
- Ruiz, E. & Santamaría, R. M. (2013). La formación musical en el profesorado de Educación Infantil. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 19, 439-448. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42051
- Ruiz, J. (2010). Pablo Montesino y las primeras escuelas de párvulos en España. En C. Sanchidrián, & J. Ruiz (Coords.), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (pp. 91-112). Graó.
- Ruokonen, I., Tervaniemi, M., & 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), 1-13. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1965564>
- Russell, B. S., Lee, J. O., Spieker, S., & Oxford, M. L. (2016). Parenting and preschool self-regulation as predictors of social emotional competence in 1st grade. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(2), 153-169. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1143414>
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 68-91). Jossey-Bass.
- Saffran, J. R. (2003). Absolute pitch in infancy and adulthood: the role of tonal structure. *Developmental Science*, 6(1), 37-45. <https://doi.org/10.1111/1467-7687.00250>
- Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian journal of educational research*, 52(6), 623-641. <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>
- Samuelsson, I. P., Carlsson, M. A., Olsson, B., Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2009). The art of teaching children the arts: Music, dance and poetry with children

- aged 2–8 years old. *International journal of early years education*, 17(2), 119-135. <https://doi.org/10.1080/09669760902982323>
- Sánchez-Marroquí, J., & Vicente-Nicolás, G. (2022). Musical Activities in Early Childhood Education Textbooks. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 24(2), 569-598. <https://doi.org/10.15516/cje.v24i2.4247>
- Sanz, E., Sáenz De Jubera, M., & Cano, R. (2018). Actitudes de padres e hijos hacia un ocio compartido en familia. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, (32), 59-70. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.32.05
- Sarget, M. A. (2003). La música en la educación infantil: Estrategias cognitivo-musicales. *Ensayos: revista de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Albacete*, 18, 197-209. <https://hdl.handle.net/11162/221834>
- Sarnecka, B. W., & Carey, S. (2008). How counting represents number: What children must learn and when they learn it. *Cognition*, 108(3), 662-674. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2008.05.007>
- Sarramona, J. (2004). Participación de los padres y calidad de la educación. *Estudios sobre Educación*, 6, 27-38. <https://core.ac.uk/download/pdf/83560576.pdf>
- Saunders, H., Kraus, A., Barone, L., & Biringen, Z. (2015). Emotional availability: theory, research, and intervention. *Frontiers in psychology*, 6, 1069. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01069>
- Savage, P., Loui, P., Tarr, B., Schachner, A., Glowacki, L., Mithen, S., & Fitch, W. (2021). Music as a coevolved system for social bonding. *Behavioral and Brain Sciences*, 44, E59. <https://doi.org/10.1017/S0140525X20000333>
- Schmutz, V., Stearns, E., & Glennie, E. J. (2016). Cultural capital formation in adolescence: High schools and the gender gap in arts activity participation. *Poetics*, 57, 27-39. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2016.04.003>
- Schön, D., Gordon, R., Campagne, A., Magne, C., Astésano, C., Anton, J. L., & Besson, M. (2010). Similar cerebral networks in language, music and song perception. *NeuroImage*, 51(1), 450-461. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2010.02.023>
- Schults, A., Tulviste, T., & Konstabel, K. (2012). Early vocabulary and gestures in Estonian children. *Journal of Child Language*, 39, 664-686. <https://doi.org/10.1017/S0305000911000225>

- Sharda, M., Tuerk, C., Chowdhury, R., Jamey, K., Foster, N., Custo-Blanch, M., Tan, M., Nadig, A., & Hyde, K. (2018). Music improves social communication and auditory-motor connectivity in children with autism. *Translational psychiatry*, 8(1), 231. <https://doi.org/10.1038/s41398-018-0287-3>
- Shen, Y., Lin, Y., Liu, S., Fang, L., & Liu, G. (2019). Sustained effect of music training on the enhancement of executive function in preschool children. *Frontiers in Psychology*, 10, 1910. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01910>
- Shonkoff, J., & Phillips, D. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academies Press
- Silió, E. (2019, 22 de mayo). *Las educadoras de escuelas infantiles en manos privadas, en huelga por unos sueldos que rozan la pobreza*. *El país* [Periódico en línea]. https://elpais.com/sociedad/2019/05/20/actualidad/1558377993_182370.html
- Silles, M. A. (2010). The implications of family size and birth order for test scores and behavioral development. *Economics of Education Review*, 29(5), 795-803. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.02.004>
- Silver, A. M., Elliott, L., Braham, E. J., Bachman, H. J., Votruba-Drzal, E., Tamis-LeMonda, C. S., Cabrera, N., & Libertus, M. E. (2021). Measuring emerging number knowledge in toddlers. *Frontiers in Psychology*, 12, 3057. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.703598>
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., y Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. DfES.
- Siu, T. S. C., & Cheung, H. (2017). Infants' sensitivity to emotion in music and emotion-action understanding. *PloS one*, 12(2), e0171023. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0171023>
- Siu, T. S. C., & Ho, C. I. (2022). Engaging with happy-sounding music promotes helping behavior in 18-month-olds. *Infancy*, 27(1), 197-206. <https://doi.org/10.1111/infa.12443>
- Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C., & Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 93(4), 1162-1180. <https://doi.org/10.1111/cdev.13730>

- Smiley, P. (2001). Intention understanding and partner-sensitive behaviors in young children's peer interactions. *Social Development*, 10(3), 330-354. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00169>
- Sole, M. (2014). *Songs from the crib: Toddlers' private bedtime vocalizations. A collective case study* [Doctoral dissertation, Columbia University]. <https://www.academia.edu/7819563>
- Sole, M. (2017). Crib song: Insights into functions of toddlers' private spontaneous singing. *Psychology of Music*, 45(2), 172–192. <https://doi.org/10.1177/0305735616650746>
- Soley, G., & Hannon, E. E. (2010). Infants prefer the musical meter of their own culture: a cross-cultural comparison. *Developmental psychology*, 46(1), 286-292. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0017555>
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & human development*, 7(4), 349-367. <https://doi.org/10.1080/14616730500365928>
- Stachó, L. (2006). Interpretation of the emotional content of musical performance by 3- to 6-year-old children. In M. Baroni, A. R. Addessi, R. Caterina & M. Costa (Eds.), *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception and Cognition*, (pp. 504-511). University of Bologna. <https://doi.org/10.1177%2F1029864913497617>
- StClair, M. C., Forrest, C. L., Yew S. G. K., & Gibson, J. L. (2019). Early risk factors and emotional difficulties in children at risk of developmental language disorder: a population cohort study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(8), 2750-2771. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-18-0061
- Steele, C. J., Bailey, J. A., Zatorre R. J., & Penhune, V. B. (2013). Early Musical Training and White-Matter Plasticity in the Corpus Callosum: Evidence for a Sensitive Period. *Journal of Neuroscience*, 33(3), 1282-1290. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.3578-12.2013>
- Steinberg, S., Liu, T., & Lense, M. D. (2021). Musical engagement and parent-child attachment in families with young children during the Covid-19 pandemic. *Frontiers in psychology*, 12, 641733. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.641733>

- Stock, P., Desoete, A., & Roeyers, H. (2009). Mastery of the counting principles in toddlers: A crucial step in the development of budding arithmetic abilities? *Learning and Individual Differences*, 19(4), 419-422. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.03.002>
- Suárez, P., & Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 12(20), 173-198. <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Suárez, P., Alva, E. A., & Valdés, T. (2018). Análisis de la complejidad del vocabulario en infantes de 36 meses de edad. *Investigación y práctica en Psicología del Desarrollo*, 2, 8-23. <https://doi.org/10.33064/ippd2675>
- Sulejmanovic, D. (2017). Why father is so important: The role of the attachment with the father in the development of prosocial behavior. *The Journal of MacroTrends in Social Science* 3(1), 33-38.
- Sulpizio, S., Doi, H., Bornstein, M. H., Cui, J., Esposito, G., & Shinohara, K. (2018). fNIRS reveals enhanced brain activation to female (versus male) infant directed speech (relative to adult directed speech) in Young Human Infants. *Infant Behavior and Development*, 52, 89-96. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2018.05.009>
- Summers, J., Larkin, D., & Dewey, D. (2008). Activities of daily living in children with developmental coordination disorder: dressing, personal hygiene, and eating skills. *Human movement science*, 27(2), 215-229. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2008.02.002>
- Suthers, L. (2004). Music Experiences for Toddlers in Day Care Centres. *Australasian Journal of Early Childhood*, 29(4), 45-49. <https://doi.org/10.1177/183693910402900408>
- Taborda, R. B. S., & Da Silva, F. J. A. (2021). A relação da música com o desenvolvimento psicomotor. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(4), 373-385. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i4.974>
- Taggart, B., Sammons, P., Siraj, I., Sylva, K., Melhuish, E., Toth, K., Smees, R., Hollingworth, K., & Welcomme, W. (2014). *Effective pre-school, primary and secondary education (EPPSE 3 – 16+) project: post age 16 destinations*. Project

- Report. Institute of Education, London, UK.
<http://www.bbk.ac.uk/psychology/our-staff/academic/edward-melhuish/documents/10.%20Final%20EPPSE%2016%20Destinations%2022%20July%202014.pdf>
- Tahmores, A. H. (2011). Role of play in social skills and intelligence of children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2272-2279. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.444>
- Tanaka, Y., Kanakogi, Y., Kawasaki, M., & Myowa, M. (2018). The integration of audio-tactile information is modulated by multimodal social interaction with physical contact in infancy. *Developmental cognitive neuroscience*, 30, 31-40. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2017.12.001>
- Taumoepeau, M., & Ruffman, T. (2008). Stepping stones to others' minds: Maternal talk relates to child mental state language and emotion understanding at 15, 24, and 33 months. *Child Development*, 79(2), 284-302. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01126.x>
- Taylor, M. E., & Boyer, W. (2020). Play-based learning: Evidence-based research to improve children's learning experiences in the kindergarten classroom. *Early Childhood Education Journal*, 48(2), 127-133. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00989-7>
- Tichko, P., & Large, E. W. (2019). Modeling infants' perceptual narrowing to musical rhythms: neural oscillation and Hebbian plasticity. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1453(1), 125-139. <https://doi.org/10.1111/nyas.14050>
- Timmons, B. W., LeBlanc, A. G., Carson, V., Connor Gorber, S., Dillman, C., Janssen, I., Kho, M. E., Spence, J. C., Stearns, J. A., & Tremblay, M. S. (2012). Systematic review of physical activity and health in the early years (aged 0-4 years). *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 37(4), 773-792. <https://doi.org/10.1139/h2012-070>
- Timpau, C. (2015). The influence of parenting style on psychological development of preschool children. *Challenges of the Knowledge Society*, 951-961. <https://www.proquest.com/docview/1698605369>

- Tortora, S. (2010). Ways of seeing: An early childhood integrated therapeutic approach for parents and babies. *Clinical Social Work Journal*, 38(1), 37-50. <https://doi.org/10.1007/s10615-009-0254-9>
- Trainor, L. J., Marie, C., Gerry, D., Whiskin, E., & Unrau, A. (2012). Becoming musically enculturated: effects of music classes for infants on brain and behavior. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252(1), 129-138. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2012.06462.x>
- Trainor, L. J., Wu, L., & Tsang, C. (2004). Long-term memory for music: Infants remember tempo and timbre. *Developmental science*, 7(3), 289-296. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2004.00348.x>
- Traxler, M. J. (2012). *Introduction to psycholinguistics: Understanding language science*. Wiley-Blackwell.
- Trehub, S. E. (2016). Infants' musicality. In Hallam, S., Cross, I., Thaut, M. (Eds.), *Oxford handbook of music psychology* (2nd ed., pp. 387-398). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198722946.013.26>
- Trehub, S. E., Becker, J., & Morley, I. (2015). Cross-cultural perspectives on music and musicality. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 370(1664), 20140096. <http://doi.org/10.1098/rstb.2014.0096>
- Trianes, M. V. (2013). *Psicología del desarrollo y de la educación*. Ediciones Pirámide.
- Uhlenberg, J. M., & Geiken, R. (2021). Supporting Young Children's Spatial Understanding: Examining Toddlers' Experiences with Contents and Containers. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 49-60. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01050-8>
- UNESCO (2011). *EFA Global Monitoring Report 2011: The Hidden Crisis - Armed Conflict and Education*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190743e.pdf>
- UNESCO (2015). *Investing against Evidence The Global State of Early Childhood Care and Education*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002335/233558E.pdf>
- UNICEF (2005). *Observación General n° 7. Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. Ginebra, UNICEF. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2010/8019.pdf>
- UNICEF (2017). Orientación programática de Unicef para el desarrollo de los niños y

- las niñas en la primera infancia. *New York, Estados Unidos de América: División de programas*. https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/Programme%20Guidance%20for%20ECD%20%28SPANISH%29_1.pdf
- Unión Europea (2015). Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación. *Diario Oficial de la Unión Europea 2015/C, 417/04* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:JOC_2015_417_R_0004&from=ES
- Uribe, D. S., Gómez, M., & Arango, O. E. (2010). Teoría de la mente: una revisión acerca del desarrollo del concepto. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 1*(1), 28-37. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5123758.pdf>
- Valencia, G. (2015). Corpus Teórico–Edgar Willems: El legado de Edgar Willems y su propuesta pedagógico-musical en la construcción de un corpus teórico de la pedagogía musical, a partir de una experiencia de vida. (*Pensamiento*), (*palabra*) y *obra*, 13, 6-19. <https://doi.org/10.17227/2011804X.15PPO6.19>
- Valerio, W. H. (2008). From the teachers' view: Observations of toddlers' musical development. In J. L. Kerchner & C. R. Abril (Eds.), *Musical experience in our lives: Things we learn and meanings we make* (pp. 39-58). R&L Education.
- Valerio, W. H., Reynolds, A. M., Morgan, G. B., & McNair, A. A. (2012). Construct Validity of the Children's Music-Related Behavior Questionnaire. *Journal of Research in Music Education, 60*(2), 186-200. <https://doi.org/10.1177/0022429412444450>
- Valerio, W. H., Seaman, M. A., Yap, C. C., Santucci, P. M., & Tu, M. (2006). Vocal Evidence of Toddler Music Syntax Acquisition: A Case Study. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 170*, 33-45. <http://www.jstor.org/stable/40319347>
- Van Berkel, S. R. (2015). *Growing up together* [Doctoral dissertation, Leiden University]. <https://hdl.handle.net/1887/32205>
- Van Berkel, S. R., Groeneveld, M. G., Mesman, J., Endendijk, J. J., Hallers-Haalboom, E. T., van der Pol, L. D., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2015). Parental sensitivity towards toddlers and infant siblings predicting toddler sharing and

- compliance. *Journal of Child and Family Studies*, 24(8), 2270-2279. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-0029-y>
- Van Zeijl, J., Mesman, J., Van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., Juffer, F., Stolk, M. N., Koot, H. M., & Alink, L. R. A. (2006). Attachment-based intervention for enhancing sensitive discipline in mothers of 1- to 3-year-old children at risk for externalizing behavior problems: A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(6), 994-1005. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.74.6.994>
- Vandenbroeck, M., Lenaertsb K., & Beblavýb M. (2018). *Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/20810>
- Vasilescu, C., Van Overbeke, V., & Zupan-Simunek, V. (2013). Une mallette de jeux du pédiatre: Exemple d'un outil de base pour l'approche du développement global chez l'enfant entre zéro et quatre ans. *Archives de pediatrie*, 20(6), 694-699. <http://doi.org/10.1016/j.arcped.2013.03.004>
- Veldman, S. L., Jones, R. A., Santos, R., Sousa-Sá, E., & Okely, A. D. (2018). Gross motor skills in toddlers: Prevalence and socio-demographic differences. *Journal of science and medicine in sport*, 21(12), 1226-1231. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2018.05.001>
- Venetsanou, F., Donti, O., & 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.psychomotor.gr/images/journal/Volume6/first_issue/8.VENETSANOU_60_72.pdf
- Vericat, A., & Orden, A. B. (2013). El desarrollo psicomotor y sus alteraciones: entre lo normal y lo patológico. *Ciência & Saúde Coletiva*, 18, 2977-2984. <https://www.scielo.br/j/csc/a/mMZtpnJqrbFpFQ7WMsFvXtf/?lang=es>
- Vicente M. J., Frutos, A., Gavín, P., & Martín, J. I. (2016). *Programa de actividades de detección precoz de problemas de salud entre los 0 y 14 años. Efectividad, seguridad y evaluación económica de las diferentes alternativas existentes en la detección precoz de las alteraciones del desarrollo psicomotor*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Instituto Aragonés de Ciencias de la

- Salud. Informes de Evaluación de Tecnologías Sanitarias: IACS. https://www.iacs.es/wp-content/uploads/2021/06/757_IACS_Psicomotor-1.pdf
- Vicente-Yagüe, M. I., & González, M. (2019). Análisis del panorama metodológico interdisciplinar en Educación Infantil para el fomento de la lectura. *Revista complutense de educación*, 30(2), 493-508. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.57738>
- Virtala, P., & Tervaniemi, M. (2017). Neurocognition of Major-Minor and Consonance-Dissonance. *Music Perception* 34 (4), 387–404. <https://doi.org/10.1525/mp.2017.34.4.387>
- Vist, T. (2011). Music experience in early childhood: Potential for emotion knowledge? *International Journal of Early Childhood*, 43(3), 277–290. <https://doi.org/10.1007/s13158-011-0045-7>
- Vist, T., & Os, E. (2019). Music education through the lens of ITERS-R: Discussing results from 206 toddler day care groups. *Research Studies in Music Education*, 42(3), 326-346. <https://doi.org/10.1177/1321103X19828785>
- Vlismas, W., Malloch, S., & Burnham, D. (2013). The effects of music and movement on mother–infant interactions. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1669-1688. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.746968>
- Volkova, A., Trehub, S. E., & Schellenberg, E. G. (2006). Infants' memory for musical performances. *Developmental science*, 9(6), 583-589. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2006.00536.x>
- Vygotsky, L. S. (1962). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós.
- Walker, S. P., Wachs, T. D., Grantham-McGregor, S., Black, M. M., Nelson, C. A., Huffman, S. L., Baker-Henningham, H., Chang, S. M., Hamadani, J. D., Lozoff, B., Meeks, J. M., Powello, C. A., Rahman, A., & Richter, L. (2011). Inequality in early childhood: risk and protective factors for early child development. *The lancet*, 378(9799), 1325-1338. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60555-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60555-2)
- Wallace, S. D., & Harwood, J. (2018). Associations between shared musical engagement and parent–child relational quality: the mediating roles of interpersonal coordination and empathy. *Journal of Family Communication*, 18(3), 202-216. <https://doi.org/10.1080/15267431.2018.1466783>
- Walle, E.A. (2016). Infant Social Development across the Transition from Crawling to

- Walking. *Frontiers in psychology*, 7, 960. <https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00960>
- Walworth, D. D. (2009). Effects of developmental music groups for parents and premature or typical infants under two years on parental responsiveness and infant social development. *Journal of Music Therapy*, 46(1), 32-52. <https://doi.org/10.1093/jmt/46.1.32>
- Warneken, F., Steinwender, J., Hamann, K., & Tomasello, M. (2014). Young children's planning in a collaborative problem-solving task. *Cognitive Development*, 31, 48-58. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2014.02.003>
- Washington State Department of Early Learning (2012). Washington State Early Learning and Development Guidelines Birth through 3rd Grade. <https://www.dcyf.wa.gov/sites/default/files/pdf/guidelines.pdf>
- Waugh, W. E., & Brownell, C. A. (2015). Development of body-part vocabulary in toddlers in relation to self-understanding. *Early child development and care*, 185(7), 1166-1179. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.983915>
- Waugh, W., Brownell, C., & Pollock, B. (2015). Early socialization of prosocial behavior: Patterns in parents' encouragement of toddlers' helping in an everyday household task. *Infant Behavior and Development*, 39, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2014.12.010>
- Whipple, J. (2000). The effect of parent training in music and multimodal stimulation on parent-neonate interactions in the neonatal intensive care unit. *Journal of Music Therapy*, 37(4), 250-268. <https://doi.org/10.1093/jmt/37.4.250>
- Whitebread, D., & Basilio, M. (2012). The emergence and early development of self-regulation in young children. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 15-34. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19766>
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2004). The relative power of an emotion's facial expression, label, and behavioral consequence to evoke preschoolers' knowledge of its cause. *Cognitive Development*, 19(1), 111-125. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2003.11.004>
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2010). Differentiation in preschooler's categories of emotion. *Emotion*, 10(5), 651. <https://doi.org/10.1037/a0019005>

- Wiesmann, C. G., Kampis, D., Poulsen, E., Schüler, C., Duplessy, H. L., & Southgate, V. (2022). Cognitive dissonance from 2 years of age: Toddlers', but not infants', blind choices induce preferences. *Cognition*, 223, 105039. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2022.105039>
- Wilkes, C., Brogan, M., & Baker, A. (2018). Effects of Structured Music and Play on Social Behavior and Executive Function. *Undergraduate Research Conference*. Butler University.
- Willekens, M., & Lievens, J. (2014). Family (and) culture: The effect of cultural capital within the family on the cultural participation of adolescents. *Poetics*, 42, 98-113. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2013.11.003>
- 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., & Berthelsen, D. (2019). Implementation of a rhythm and movement intervention to support self-regulation skills of preschool-aged children in disadvantaged communities. *Psychology of Music*, 47(6), 800-820. <https://doi.org/10.1177/0305735619861433>
- Williams, K. E., Barrett, M., Welch, G., Abad, V., & 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>
- Winsler, A., Ducenne, L., & Koury, A. (2011). Singing one's way to self-regulation: The role of early music and movement curricula and private speech. *Early Education and Development*, 22(2), 274-304. <https://doi.org/10.1080/10409280903585739>
- Wittmer, D. (2012). The wonder and complexity of infant and toddler peer relationships. *Young Children*, 67(4), 16-25. <https://openlab.bmcc.cuny.edu/ece-209-lecture-fall-2019-longley/wp-content/uploads/sites/77/2020/01/Wittmer-2012.pdf>
- Wojcik, E. H. (2018). The development of lexical-semantic networks in infants and toddlers. *Child Development Perspectives*, 12(1), 34-38. <https://doi.org/10.1111/cdep.12252>

- Wolfe, C. D., & Bell, M. A. (2007). The integration of cognition and emotion during infancy and early childhood: Regulatory processes associated with the development of working memory. *Brain and Cognition* 65(1), 3-12. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2006.01.009>
- Wolfe, D. E., & Noguchi, L. K. (2009). The use of music with young children to improve sustained attention during a vigilance task in the presence of auditory distractions. *Journal of Music Therapy*, 46(1), 69-82. <https://doi.org/10.1093/jmt/46.1.69>
- Yan, R., Jessani, G., Spelke, E. S., de Villiers, P., de Villiers, J., & Mehr, S. A. (2021). Across demographics and recent history, most parents sing to their infants and toddlers daily. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 376(1840), 20210089. <https://doi.org/10.1098/rstb.2021.0089>
- Yazejian, N., & Peisner-Feinberg, E. S. (2009). Effects of a preschool music and movement curriculum on children's language skills. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Intervention Field*, 12, 327-341. <http://dx.doi.org/10.1080/15240750903075255>
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinoza, L. M., Gormley, W. T., Ludwig, J., Magnuson, K. A., Phillips, D., & Zaslow, M. J. (2013). *Investing in our future: The evidence base on preschool education*. Foundation for Child Development.
- Young, S. (2002). Young Children's Spontaneous Vocalizations in Free-Play: Observations of Two- to Three-Year-Olds in a Day-Care Setting. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 152, 43-53. www.jstor.org/stable/40319125
- Young, S. (2003). The interpersonal dimension: a potential source of musical creativity for young children? *Musicae Scientiae*, 7(1_suppl), 175-191. <https://doi.org/10.1177/10298649040070S109>
- Young, S. (2006). Seen but not heard: Young children, improvised singing and educational practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3), 270-280. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760500295987>

- Young, S. (2008). Lullaby light shows: Everyday musical experience among under-two-year-old. *International Journal of Music Education*, 26(1), 33-46. <https://doi.org/10.1177%2F0255761407085648>
- Young, S. (2016). Early childhood music education research: An overview. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 9-21. <https://doi.org/10.1177/1321103X16640106>
- Young, S., Street, A., & Davies, E. (2007). The Music One-to-One project: developing approaches to music with parents and under-two-year-olds. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 253-267. <https://doi.org/10.1080/13502930701321675>
- Yu, L., & Myowa, M. (2021). The early development of tempo adjustment and synchronization during joint drumming: A study of 18- to 42-month-old children. *Infancy*, 26(4), 635-646. <https://doi.org/10.1111/infa.12403>
- Zabaleta, A. T. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento psicológico*, 1(5), 117-123. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80100510.pdf>
- Zachopoulou, E., Tsapakidou, A., & Derri, V. (2004). The effects of a developmentally appropriate music and movement program on motor performance. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 631-642. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.10.005>
- Zegarra, C., & García, J. (2003). Pensamiento y Lenguaje: Piaget y Vygotsky. Trabajo final del Seminario sobre Piaget. Ediciones AKAL. https://www.academia.edu/download/52794919/UNIDAD_3_-_Pensamiento_y_lenguaje_Piaget_y_Vigotsky.pdf
- Zegarra-Valdivia, J., & Chino, B. (2017). Mentalización y teoría de la mente. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 80(3), 189-199. <http://dx.doi.org/10.20453/rnp.v80i3.3156>
- Zentner, M., & Eerola, T. (2010). Rhythmic engagement with music in infancy. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(13), 5768-5773. <https://doi.org/10.1073/pnas.1000121107>
- Zeromskaite, I. (2014). The Potential Role of Music in Second Language Learning: A Review Article. *Journal of European Psychology Students*, 5(3), 78-88. <http://doi.org/10.5334/jeps.ci>

ANEXOS

ANEXO 1. CONSENTIMIENTO INFORMADO



CONSENTIMIENTO INFORMADO

D./Dña., de años de edad, manifiesto que he sido informado/a sobre el estudio “Elaboración y desarrollo de un programa de estimulación musical en niños de 18 a 36 meses” dirigido por los profesores Roberto Cremades Andreu y Desirée García Gil, que será llevado a cabo por la doctoranda Blanca Fernández Antolín, de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

- 1. He recibido suficiente información sobre el estudio.**
- 2. He podido hacer todas las preguntas que he creído conveniente sobre el estudio y se me han respondido satisfactoriamente.**
- 3. Comprendo que mi participación es voluntaria.**
- 4. Comprendo que puedo retirarme del estudio y revocar este consentimiento.**

He sido también informado/a de que mis datos personales serán protegidos y sometidos a las garantías dispuestas en la ley 15/1999 de 13 de diciembre y que mis datos **nunca** serán transmitidos a terceras personas o instituciones.

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO a participar en este estudio, para cubrir los objetivos especificados.

Firma del padre/madre:

Firma de la doctoranda:

Nombre y fecha:

Nombre y fecha:

A los efectos de lo dispuesto en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal (en adelante LOPD), y el Real Decreto 994/1999, de 11 de junio, de Reglamento de Medidas de Seguridad de los Ficheros Automatizados que contengan Datos de Carácter Personal, el interviniente queda informado y expresamente consiente la incorporación de sus datos a los ficheros de carácter personal de los que sea responsable la Facultad de Educación, Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid.

La Universidad Complutense de Madrid garantiza que todos los datos personales y/o de sus familiares representados facilitados por el titular serán tratados con la mayor confidencialidad y en la forma y con las limitaciones previstas en la LOPD y demás normativa aplicable.

El presente consentimiento se otorga sin perjuicio de todos los derechos que le asisten en virtud de la normativa antes citada y especialmente de la posibilidad de ejercer gratuitamente los derechos de acceso a la información que nos haya facilitado y de la rectificación, cancelación y oposición en cualquier momento que lo desee. Para ello debe dirigirse por escrito a la doctoranda Blanca Fernández Antolín (blafer04@ucm.es@ucm.es).

ANEXO 2. ÁMBITOS DE EXPERIENCIA DEL DECRETO 17/2008 VS CATEGORÍAS DE CONTENIDOS DE HIGH/SCOPE.

Tabla 104.

Correspondencia entre los contenidos recogidos por el Decreto 17/2008 de la Comunidad de Madrid y los recogidos en los documentos curriculares y de evaluación de High/Scope (Cuestionario Child Observation Record for Infants and Toddlers y Key Development Indicators).

Ámbitos de experiencia Decreto 17/2008	Categories KDIs	Categories COR IT
Desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje	Communication, language and literacy Creative arts	Communication and language Creative representation
Conocimiento y control del propio cuerpo	Physical development and health	Movement
El juego y el movimiento	Physical development and health	Movement
El descubrimiento del entorno	Approaches to learning Cognitive development	Sense of self Exploring early logic
La convivencia con los demás	Social and emotional development	Social relations
El equilibrio y desarrollo de su afectividad	Social and emotional development Approaches to learning	Social relations Sense of self
La adquisición de hábitos saludables	Physical development and health	Movement

ANEXO 3. CUESTIONARIO INICIAL ENVIADO A LOS EXPERTOS

Cuestionario sobre ámbitos de experiencia en primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Madrid

Este cuestionario ha sido diseñado como instrumento de medida para la tesis titulada “Elaboración y desarrollo de un programa de estimulación musical en niños de 18 a 36 meses”. Como punto de partida, en su confección se han tomado los ámbitos de experiencia que se desarrollan en el primer ciclo de Educación Infantil incluidos en el Decreto 17/2008, de aplicación en la Comunidad de Madrid, contexto en el que se va a desarrollar este estudio. Igualmente, se han revisado las consideraciones recogidas en la LOE (2006), Orden ECI/3960 (2007) y la LOMCE (2013), así como diferentes trabajos relacionados con la temática de esta investigación (D’Andrea et al., 2016; Paulus, 2014; Trianes, 2013; Vasilescu et al., 2013; Wittmer, 2012). Así, el cuestionario diseñado tiene como objetivo cuantificar el nivel de adquisición de los ámbitos de experiencia que adquieren los niños en esta etapa, los cuales se componen de indicadores que, a su vez, contienen varios ítems que se medirán con una escala tipo *Likert* de 5 puntos (1= nunca, 5= siempre), con la que el investigador evaluará, antes y después de implementar un programa de estimulación con actividades musicales, su grado de consecución.

Una vez explicado cómo se ha elaborado este cuestionario, le solicito su participación en esta investigación ofreciendo su opinión como experto/a, respondiendo a cada uno de los ítems que conforman el cuestionario, indicando con una X la opción elegida de 1 a 4, donde:

1. No estoy nada de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.
2. Estoy poco de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.
3. Estoy de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.
4. Estoy muy de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem.

Además, en aquellos ítems que considere oportuno, le agradeceríamos que incluyera en el cuerpo del texto, aquellas sugerencias o propuestas de mejora para reformular o modificar el contenido de las afirmaciones.

Antes de valorar el cuestionario le solicitamos que responda a las siguientes preguntas:

DATOS DEL EVALUADOR

Titulación académica:

Centro de trabajo:

Puesto de trabajo y categoría profesional:

Años de experiencia:

Recuerde: 1= No estoy nada de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem; 2= Estoy poco de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem; 3= Estoy de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem y 4= Estoy muy de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem

a) El desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje

a) 1) Escuchar y responder

	1	2	3	4
1. Presta atención manteniendo el contacto visual cuando se dirigen a él				
2. Responde a situaciones cotidianas (saluda, se despide, etc.,)				
3. Comprende y responde a peticiones directas y sencillas				
4. Responde a comentarios no dirigidos a él				

Nota: 1=Nunca; 2= Casi nunca; 3= A veces; 4= Casi siempre y 5= Siempre

a) 2) Comunicación y expresión verbal

	1	2	3	4
5. Balbucea emitiendo las primeras palabras sin intención comunicativa				
6. Balbucea emitiendo las primeras palabras con intención comunicativa				
7. Utiliza la palabra de forma básica (nombra, pide, responde)				
8. Utiliza frases con diferentes elementos para comunicar ideas				

a) 3) Interés en el lenguaje a través de la narración

	1	2	3	4
9. Muestra interés por cuentos, rimas y canciones				
10. Mantiene la atención a cuentos, rimas y canciones				
11. Responde a las narraciones de cuentos, rimas y canciones				
12. Participa activamente en el desarrollo de cuentos, rimas y canciones				

a) 4) Expresión y comunicación por medio de materiales artísticos

	1	2	3	4
13. Examina materiales artísticos a través de los sentidos (huele, toca, observa, chupa)				
14. Explora los materiales realizando acciones (garabatea, aplasta plastilina, arruga papel)				
15. Explora para adquirir control sobre los materiales (dibuja rayas o puntos, hace churros de plastilina, rasga papel)				
16. Utiliza los materiales para crear mostrando sus creaciones				

a) 5) Expresión y comunicación por medio del lenguaje musical

	1	2	3	4
17. Emite sonidos vocales exploratorios				
18. Emite sonidos vocales en respuesta a canciones				
19. Reproduce fragmentos de canciones				
20. Canta canciones con ritmo y entonación reconocible				

b) El conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo

b) 1) Adquisición del esquema corporal

	1	2	3	4
21. Reconoce alguna parte de su cuerpo				
22. Reconoce algunas partes de su cuerpo				
23. Señala varias partes de su cuerpo				

Recuerde: 1= No estoy nada de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem; 2= Estoy poco de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem; 3= Estoy de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem y 4= Estoy muy de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem

<i>b) 2) Reconocimiento de sí mismos</i>	1	2	3	4
24. Reconoce su nombre, su imagen y objetos propios				
25. Reacciona ante el espejo interaccionando con “el bebé del espejo”				
26. Reconoce su imagen en el espejo mediante la prueba de la marca en la frente				
27. Reconoce su imagen, identifica sus objetos personales y lo verbaliza (“mío”)				
28. Reconoce sus objetos y se identifica frente a un espejo o fotografía y lo verbaliza (“yo” o su nombre)				

Nota: 1= Nunca; 2= Casi nunca; 3= A veces; 4= Casi siempre y 5= Siempre

<i>b) 3) Movimiento de las partes del cuerpo</i>	1	2	3	4
29. Mueve diferentes partes de su cuerpo (cabeza, piernas, brazos)				
30. Consigue pasarse un objeto de una mano a otra				
31. Lanza una pelota con las manos				
32. Golpea una pelota con el pie				

<i>b) 4) Movimiento de todo el cuerpo</i>	1	2	3	4
33. Permanece tumbado sobre el suelo				
34. Coordina diferentes movimientos en el suelo sin ayuda (se sienta, se arrastra, gatea, se desplaza sobre el culo)				
35. Se agacha y se levanta, camina de forma autónoma				
36. Es capaz de coordinar diferentes movimientos básicos (correr, girar, trepar o bajar, balancearse, saltar)				

<i>b) 5) Motricidad fina</i>	1	2	3	4
37. Mueve objetos				
38. Sujeta objetos haciendo pinza con los dedos				
39. Utiliza las manos para explorar un objeto haciendo varios movimientos				
40. Hace distintos movimientos coordinados con las dos manos (rasgar y/o pintar garabatos)				

c) El juego y el movimiento

<i>c) 1) Imitación y juego simbólico</i>	1	2	3	4
41. Participa en juegos de tipo simbólico imitando acciones				
42. Realiza acciones de juego simbólico con otras personas u objetos				
43. Adopta un rol dentro de una situación conocida haciendo varias acciones asociadas a este				
44. Participa en un juego de rol con secuenciación de escenas				

<i>c) 2) Movimiento con objetos</i>	1	2	3	4
45. Es capaz de utilizar una parte de su cuerpo para realizar una acción repetitiva con un objeto				
46. Usa una parte de su cuerpo para sujetar el objeto mientras realiza un desplazamiento o cambio de postura				
47. Realiza acciones coordinadas con un desplazamiento o cambio de postura				

Recuerde: 1= No estoy nada de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem; 2= Estoy poco de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem; 3= Estoy de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem y 4= Estoy muy de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem

c) 3) *Juego con los demás*

	1	2	3	4
48. Busca la compañía de otros niños para jugar junto a ellos				
49. Juega en paralelo modificando su juego ante las acciones del otro				
50. Juega con otros niños en modo asociativo				
51. Juega con el adulto de referencia				

Nota: 1= Nunca; 2= Casi nunca; 3= A veces; 4= Casi siempre y 5= Siempre

c) 4) *Juego sensorial (discriminación auditiva)*

	1	2	3	4
52. Reacciona de forma coherente ante distintos timbres (voz de la madre/claxon)				
53. Reconoce e identifica varios sonidos cotidianos (agua del grifo, coche, ladrido)				
54. Reacciona a los cambios de duración del sonido				
55. Reacciona a los cambios de tempo				
56. Reacciona a los cambios de intensidad del sonido				

d) El descubrimiento del entorno

d) 1) *Exploración de objetos*

	1	2	3	4
57. Muestra interés en explorar objetos a través de los sentidos				
58. Explora objetos a través de acciones motrices (agita, tira, gira, abre, cierra, apila)				
59. Toma un objeto en cada mano y los usa juntos				
60. Toma un objeto con el fin de usarlo en una tarea concreta				

d) 2) *Exploración del espacio*

	1	2	3	4
61. Explora el espacio a través de su cuerpo (se desplaza, se coloca en distintas posiciones para tener distintas perspectivas)				
62. Explora el espacio a través de los objetos (llena y vacía, apila, tapa, lanza)				
63. Va en busca de un objeto que no ha visto en un tiempo (recuerda dónde estaba)				
64. Reconoce y verbaliza algunas nociones espaciales básicas (abierto, cerrado, fuera, dentro, arriba y abajo)				

d) 3) *Resolución de problemas*

	1	2	3	4
65. Busca soluciones a un problema				
66. Ante un problema muestra frustración o pide ayuda al adulto				
67. Prueba la misma solución al problema una y otra vez				
68. Prueba una solución y, si fracasa, busca otra alternativa (ensayo y error)				

d) 4) *Utilización básica de los números*

	1	2	3	4
69. Cuenta números por imitación				
70. Utiliza los números para contar objetos con errores				
71. Utiliza los números para describir su contexto (cuenta los años que tiene, juega a contar)				

d) 5) *Clasificaciones*

	1	2	3	4
72. Reconoce objetos conocidos de entre una variedad de ellos				
73. Separa dos tipos de objetos iguales en dos categorías básicas (como pelotas y bloques de construcción)				
74. Separa objetos diferentes en dos categorías muy contrastadas (como animales y vehículos)				

Recuerde: 1= No estoy nada de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem; 2= Estoy poco de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem; 3= Estoy de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem y 4= Estoy muy de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem

e) La convivencia con los demás

<i>e) 1) Relaciones con los iguales</i>	1	2	3	4
75. Interactúa con sus iguales				
76. Es capaz de responder cuando otro niño interactúa con él				
77. Inicia interacciones breves con otros niños				
78. Comparte un juego o actividad con otros niños				

Nota: 1= Nunca; 2= Casi nunca; 3= A veces; 4= Casi siempre y 5= Siempre

<i>e) 2) Relaciones con progenitores y/o educadores</i>	1	2	3	4
79. Interactúa con sus progenitores				
80. Interactúa con sus educadores				
81. Muestra preferencia por sus progenitores frente a otros adultos				
82. Muestra preferencia por sus educadores frente a otros adultos				
83. Comparte la realización de actividades sus progenitores y educadores				

<i>e) 3) Relaciones con otros adultos</i>	1	2	3	4
84. Interactúa con adultos desconocidos				
85. Muestra miedo o rechazo ante adultos desconocidos				
86. En presencia de una figura de apego responde a las palabras o gestos de adultos desconocidos				
87. Comparte un juego con adultos desconocidos				

<i>e) 4) Pautas de interacción y participación grupal</i>	1	2	3	4
88. Respeta el espacio, los objetos y a los niños del grupo				
89. Respeta el espacio y/o los objetos cuando están en posesión de otro niño				
90. Espera el turno de utilización de espacios y/u objetos cuando se le indica				
91. Comparte con los compañeros el espacio y/o los objetos				

f) Equilibrio y desarrollo de la afectividad

<i>f) 1) Iniciativa y expresión de preferencias</i>	1	2	3	4
92. Realiza gestos que manifiestan una elección de un objeto y/o persona				
93. Se mueve hacia el objeto y/o persona elegida repetidamente				
94. Verbaliza su elección ante una pregunta cerrada (sí/no)				
95. Verbaliza una elección propia				

<i>f) 2) Expresión de las emociones</i>	1	2	3	4
96. Expresa sus emociones a través de su cara (su cuerpo)				
97. Expresa sus emociones a través de sonidos vocales				
98. Expresa una emoción a través del contacto físico				
99. Expresa sus sentimientos cuando realiza actividades				

Recuerde: 1= No estoy nada de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem; 2= Estoy poco de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem; 3= Estoy de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem y 4= Estoy muy de acuerdo con la redacción y/o el contenido del ítem

f) 3) *Empatía*

	1	2	3	4
100. Reacciona ante las expresiones emocionales de otros niños				
101. Imita las expresiones emocionales de los otros				
102. Interacciona con otros niños según las emociones que muestran (ej. Consuela)				
103. Verbaliza las emociones básicas que transmiten las expresiones de los otros				

Nota: 1= Nunca; 2= Casi nunca; 3= A veces; 4= Casi siempre y 5= Siempre

f) 4) *Autorregulación y equilibrio emocional*

	1	2	3	4
104. Consigue calmarse ante las emociones que lo perturban				
105. Repite acciones que le han funcionado antes para calmarse				
106. Se consuela buscando el apoyo de un adulto y/o un objeto de apego				
107. Se tranquiliza y/o consuela buscando el apoyo de otros niños				

g) La adquisición de hábitos de vida saludables

g) 1) *Hábitos y rutinas relacionados con alimentación, higiene, vestido y descanso*

	1	2	3	4
108. Anticipa algún gesto relacionado con la rutina de alimentación, higiene, vestido o descanso				
109. Realiza una tarea simple que forma parte de su alimentación, higiene, vestido o descanso (se seca las manos, mete un brazo en la manga, usa la cuchara)				
110. Realiza varias partes de una tarea compleja completa relacionada con la alimentación, la higiene, vestido o descanso de forma autónoma				

g) 2) *Seguridad*

	1	2	3	4
111. Es capaz de alejarse de las situaciones que le hacen sentir inseguro				
112. Busca el contacto con un adulto de referencia cuando se siente inseguro				
113. Sigue las normas básicas de seguridad que le indican los adultos (dame la mano, no corras aquí)				
114. Sigue las normas básicas de seguridad con la supervisión de los adultos (pide la mano para cruzar, pide ayuda para subir a un escalón y alcanzar un objeto)				

g) 3) *Espacios limpios y ordenados*

	1	2	3	4
115. El niño reacciona cuando el espacio está sucio o desordenado				
116. Colabora con los adultos y otros niños limpiando y ordenando el espacio				
117. Limpia y/u ordena cuando se lo piden				
118. Toma la iniciativa de limpiar y/u ordenar cuando es necesario				

ANEXO 4. VALIDACIÓN DE CONTENIDO REALIZADA A TRAVÉS DEL JUICIO DE EXPERTOS. DESCRIPCIÓN DE ESTADÍSTICOS.

Tabla 105.

Frecuencias, media, desviación típica, mediana, percentiles 25 a 75 y decisiones adoptadas en la validez de contenido de los ítems del cuestionario.

ÍTEMS	ESCALA				Media	Mediana	Desviación Típica	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅	P ₇₅ -P ₂₅	Decisión adoptada
	1	2	3	4								
1	3	0	3	12	3.50	4.00	.786	3.00	4.00	4.00	1.00	Revisar y aceptar
2	1	0	2	15	3.78	4.00	.548	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
3	2	0	5	11	3.50	4.00	.707	3.00	4.00	4.00	1.00	Revisar y aceptar
4	1	4	5	8	3.11	3.00	.963	2.00	3.00	4.00	2.00	Eliminar
5	3	0	2	13	3.28	4.00	1.227	2.00	4.00	4.00	2.00	Eliminar
6	2	0	2	14	3.44	4.00	1.097	3.50	4.00	4.00	0.50	Aceptar
7	1	2	3	14	3.72	4.00	.575	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
8	1	2	2	13	3.50	4.00	.924	3.00	4.00	4.00	1.00	Revisar y aceptar
9	1	0	3	14	3.67	4.00	.767	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
10	0	0	4	14	3.78	4.00	.428	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
11	1	1	4	12	3.50	4.00	.857	3.00	4.00	4.00	1.00	Revisar y aceptar
12	1	0	2	15	3.78	4.00	.548	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
13	1	3	1	13	3.44	4.00	.984	2.75	4.00	4.00	1.25	Revisar y aceptar
14	0	3	0	15	3.67	4.00	.767	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
15	0	4	0	14	3.56	4.00	.856	3.50	4.00	4.00	0.50	Aceptar
16	1	4	1	12	3.33	4.00	1.029	2.00	4.00	4.00	2.00	Eliminar
17	2	2	0	14	3.44	4.00	1.097	3.50	4.00	4.00	0.50	Aceptar
18	0	0	2	16	3.89	4.00	.323	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
19	0	1	1	16	3.83	4.00	.514	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
20	0	1	3	12	3.69	4.00	.602	3.25	4.00	4.00	0.75	Aceptar
21	3	1	1	13	3.33	4.00	1.188	2.75	4.00	4.00	1.25	Eliminar
22	2	1	1	14	3.50	4.00	1.043	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
23	2	0	1	15	3.61	4.00	.979	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
24	2	2	2	12	3.33	4.00	1.028	2.75	4.00	4.00	1.25	Revisar y aceptar
25	3	0	1	14	3.39	4.00	1.195	3.50	4.00	4.00	0.50	Aceptar

ÍTEMS	ESCALA				Media	Mediana	Desviación Típica	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅	P _{75- P₂₅}	Decisión adoptada
	1	2	3	4								
26	1	1	1	14	3.65	4.00	.862	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
27	1	0	3	14	3.67	4.00	.767	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
28	1	0	2	14	3.71	4.00	.772	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
29	2	0	3	13	3.50	4.00	.985	3.00	4.00	4.00	1.00	Revisar y aceptar
30	2	0	1	15	3.61	4.00	.979	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
31	2	0	4	12	3.44	4.00	.984	3.00	4.00	4.00	1.00	Revisar y aceptar
32	2	0	3	13	3.50	4.00	.985	3.00	4.00	4.00	1.00	Revisar y aceptar
33	4	3	1	10	2.94	4.00	1.305	1.75	4.00	4.00	2.25	Eliminar
34	2	1	2	13	3.44	4.00	1.042	3.00	4.00	4.00	1.00	Revisar y aceptar
35	2	3	1	12	3.28	4.00	1.127	2.00	4.00	4.00	2.00	Eliminar
36	1	0	1	14	3.69	4.00	.873	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
37	4	0	3	10	2.94	4.00	1.345	1.50	4.00	4.00	2.50	Eliminar
38	2	0	2	14	3.56	4.00	.984	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
39	2	1	1	14	3.50	4.00	1.043	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
40	1	0	1	14	3.91	4.00	.544	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
41	0	0	1	17	3.94	4.00	.236	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
42	1	0	4	13	3.67	4.00	.594	3.00	4.00	4.00	1.00	Revisar y aceptar
43	1	0	2	15	3.72	4.00	.752	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
44	0	0	3	15	3.67	4.00	.767	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
45	2	0	1	15	3.61	4.00	.979	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
46	2	0	1	15	3.61	4.00	.979	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
47	3	0	2	13	3.39	4.00	1.145	3.00	4.00	4.00	1.00	Revisar y aceptar
48	1	0	5	12	3.61	4.00	.608	3.00	4.00	4.00	1.00	Revisar y aceptar
49	1	0	1	16	3.78	4.00	.732	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
50	1	1	3	13	3.56	4.00	.856	3.00	4.00	4.00	1.00	Revisar y aceptar
51	0	0	2	16	3.89	4.00	.323	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
52	1	1	2	14	3.61	4.00	.850	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
53	0	1	1	16	3.83	4.00	.514	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
54	2	0	2	14	3.56	4.00	.984	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar

ÍTEMS	ESCALA				Media	Mediana	Desviación Típica	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅	P ₇₅ - P ₂₅	Decisión adoptada
	1	2	3	4								
55	2	0	1	15	3.61	4.00	.979	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
56	1	1	2	14	3.61	4.00	.850	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
57	0	2	1	15	3.72	4.00	.669	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
58	1	1	2	14	3.61	4.00	.850	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
59	1	3	1	13	3.44	4.00	.984	2.75	4.00	4.00	1.25	Revisar y aceptar
60	1	1	2	14	3.61	4.00	.850	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
61	0	0	3	15	3.67	4.00	.767	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
62	0	1	2	15	3.78	4.00	.548	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
63	1	1	2	14	3.61	4.00	.850	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
64	1	0	1	15	3.71	4.00	.849	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
65	1	1	1	15	3.67	4.00	.840	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
66	2	0	1	15	3.56	4.00	1.042	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
67	1	2	3	12	3.44	4.00	.922	3.00	4.00	4.00	1.00	Revisar y aceptar
68	0	2	1	15	3.61	4.00	.669	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
69	1	1	2	14	3.61	4.00	.850	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
70	2	2	4	10	3.22	4.00	1.060	2.75	4.00	4.00	1.25	Revisar y aceptar
71	1	0	3	13	3.47	4.00	1.007	3.00	4.00	4.00	1.00	Revisar y aceptar
72	0	0	2	16	3.89	4.00	.323	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
73	2	2	1	13	3.39	4.00	1.092	2.75	4.00	4.00	1.25	Revisar y aceptar
74	2	2	1	12	3.35	4.00	1.115	2.50	4.00	4.00	1.50	Revisar y aceptar
75	0	0	2	16	3.89	4.00	.323	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
76	0	0	1	17	3.94	4.00	.236	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
77	0	1	1	15	3.82	4.00	.529	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
78	0	1	2	15	3.78	4.00	.548	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
79	1	1	1	15	3.67	4.00	.840	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
80	0	2	1	15	3.72	4.00	.669	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
81	1	1	2	14	3.61	4.00	.850	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
82	1	1	2	14	3.61	4.00	.850	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
83	0	3	1	14	3.39	4.00	1.145	3.00	4.00	4.00	1.00	Revisar y aceptar

ÍTEMS	ESCALA				Media	Mediana	Desviación Típica	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅	P _{75- P₂₅}	Decisión adoptada
	1	2	3	4								
84	0	3	1	14	3.61	4.00	.778	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
85	0	1	3	13	3.71	4.00	.588	3.50	4.00	4.00	0.50	Aceptar
86	0	3	1	13	3.59	4.00	.795	3.50	4.00	4.00	0.50	Aceptar
87	0	4	2	12	3.44	4.00	.856	2.75	4.00	4.00	1.25	Revisar y aceptar
88	1	2	5	10	3.33	4.00	.907	3.00	4.00	4.00	1.00	Revisar y aceptar
89	1	5	2	10	3.17	4.00	1.043	2.00	4.00	4.00	2.00	Revisar y aceptar
90	1	3	3	11	3.33	4.00	.970	2.75	4.00	4.00	1.25	Revisar y aceptar
91	1	5	4	8	3.06	3.00	.998	2.00	3.00	4.00	2.00	Eliminar
92	1	4	1	12	3.33	4.00	1.029	2.00	4.00	4.00	2.00	Revisar y aceptar
93	1	3	1	13	3.44	4.00	.984	2.75	4.00	4.00	1.25	Revisar y aceptar
94	0	0	1	17	3.89	4.00	.471	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
95	1	1	1	15	3.67	4.00	.840	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
96	2	1	1	14	3.50	4.00	1.043	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
97	1	1	1	15	3.67	4.00	.840	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
98	0	0	2	15	3.88	4.00	.332	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
99	0	1	1	16	3.83	4.00	.514	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
100	0	1	2	15	3.78	4.00	.548	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
101	0	1	2	15	3.78	4.00	.548	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
102	0	0	1	17	3.94	4.00	.236	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
103	0	1	2	15	3.78	4.00	.548	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
104	1	1	1	15	3.67	4.00	.840	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
105	0	0	2	16	3.78	4.00	.647	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
106	0	0	1	17	3.89	4.00	.471	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
107	1	2	1	14	3.56	4.00	.922	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
108	1	2	2	12	3.47	4.00	.943	3.00	4.00	4.00	1.00	Revisar y aceptar
109	0	1	1	14	3.81	4.00	.544	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
110	0	2	2	11	3.60	4.00	.737	3.00	4.00	4.00	1.00	Revisar y aceptar
111	0	0	4	14	3.78	4.00	.428	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
112	0	1	1	16	3.83	4.00	.514	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar

ÍTEMS	ESCALA				Media	Mediana	Desviación Típica	P ₂₅	P ₅₀	P ₇₅	P ₇₅ - P ₂₅	Decisión adoptada
	1	2	3	4								
113	0	3	1	14	3.61	4.00	.778	3.75	4.00	4.00	0.25	Aceptar
114	1	0	0	16	3.82	4.00	.728	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
115	1	2	5	10	3.33	4.00	.907	3.00	4.00	4.00	1.00	Revisar y aceptar
116	0	0	1	17	3.94	4.00	.236	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
117	0	0	1	17	3.94	4.00	.236	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar
118	0	2	1	15	3.72	4.00	.669	4.00	4.00	4.00	0.00	Aceptar

ANEXO 5. VALIDACIÓN DE CONTENIDO REALIZADA A TRAVÉS DEL JUICIO DE EXPERTOS. DESCRIPCIÓN TEXTUAL.

Tabla 106.

Valoración cualitativa de los comentarios de los expertos sobre el contenido de los ítems del cuestionario.

Ítems	Valoración cualitativa	Jueces expertos
I1	1. Presta atención manteniendo el contacto visual cuando se dirigen a él o al grupo de los iguales (asamblea, actividades comunes en pequeño grupo) 1. Presta atención manteniendo el contacto visual cuando se dirigen a él ¿Es imprescindible el contacto visual? Alumnos extremadamente tímidos, con rasgos autistas... será muy difícil que consigan este ítem. 1. Presta atención manteniendo el contacto visual cuando se dirigen a él/ella 1. Presta atención manteniendo el contacto visual cuando se dirigen a él. Se evalúan dos cosas: la atención y el contacto visual.	1, 3, 5, 15
I3	3. Comprende y responde o actúa a peticiones directas y sencillas. 3. Comprende y responde a peticiones directas y sencillas. Se está evaluando dos acciones, comprensión y respuesta. ¿De qué forma responde verbal, corporal?, entiendo lo que quiere decir, pero no es concreto.	1, 3, 15
I4	4. Responde a comentarios no dirigidos a él No entiendo qué es lo que se pretende evaluar 4. Responde a comentarios no dirigidos a él /ella No veo del todo adecuada la mención a “comentarios”, sugiero mejor poner “responde a conversaciones no dirigidas a él”	3, 5, 16
I5	5. Balbucea emitiendo las primeras palabras/sílabas sin intención comunicativa 5. Balbucea emitiendo las primeras palabras sin intención comunicativa. Sería un objetivo propio de 1 año, no de la edad que se está evaluando. El balbuceo es un objetivo propio de niños menores.	1, 12, 13
I6	6. Balbucea emitiendo las últimas sílabas con intención comunicativa 6. Balbucea emitiendo las primeras palabras con intención comunicativa (aunque nos encontramos a niños que cumplen este ítem, no es propio de 2 años, estos niños tendrían un retraso en el lenguaje.) 6. Balbucea emitiendo las primeras palabras con intención. El balbuceo es un objetivo propio de niños menores.	1, 12, 13
I8	8. Utiliza frases con diferentes elementos para comunicar ideas ¿se evalúa la coherencia, la organización de la frase? ¿cuáles son esos elementos?	15
I11	11. Responde a las cuestiones planteadas en narraciones de cuentos, rimas y canciones 11. Responde a las narraciones de cuentos, rimas y canciones ¿Qué tipo de respuesta es la que se espera? Muy genérico el ítem.	1, 3, 15
I13	13. Examina materiales artísticos a través de los sentidos (huele, toca, observa, chupa). No es propio de esta edad chupar, la fase oral ya ha finalizado, por lo menos no tiene que ser algo evaluable. El niño ya ha superado la fase oral, por lo que ya no chupa el material. Dejaría sólo “experimenta con materiales artísticos”	12, 13, 15
I15	15. Explora para adquirir control sobre los materiales (dibuja rayas o puntos, hace churros de plastilina, rasga papel) Sobre el ítem 15: cuando el niño explora un material lo hace por diferentes motivos, no únicamente para adquirir control sobre los materiales y no sé sabe si el hecho de que un niño haga un churro de plastilina signifique con certeza que explora para tener un control sobre ello. Diría mejor “investiga”. Ítems 14 y 15. Considero que no queda del todo clara la diferencia entre los dos ítems.	8, 15, 16

Ítems	Valoración cualitativa	Jueces expertos
I16	<p>16. Utiliza los materiales para crear mostrado sus creaciones Entiendo que está redactado como dos ítems: uno utiliza los materiales para crear y 2- los muestra</p> <p>16. Utiliza los materiales para crear mostrado sus creaciones. Se evalúan dos acciones: la utilización y la exposición. Creo que se podría ir más allá de “examinar, explorar y utilizar materiales”. Quizá se podría hacer referencia a las creaciones propias. Posiblemente el ítem 16 haga referencia a esto, pero se debe corregir, no está bien redactado Me surgen dudas sobre si la expresión “materiales artísticos” es la más adecuada en este caso, tengo la sensación que se engloban acciones que el niño realiza en el campo de la expresión plástica, y que lo de materiales artísticos podría implicar la utilización de otro tipo de materiales en otros ámbitos artísticos</p>	2, 3, 4, 9
I20	<p>20. Canta canciones con ritmo y entonación reconocible También entiendo que serían 2 ítems: 1- canta con ritmo 2- canta con entonación reconocible Posiblemente se pudiera hacer referencia al hecho de acompañar canciones con palmas o moverse al ritmo de la música. Muchos niños de esta etapa mueven su cuello o su tronco, al ritmo de la música, cuando permanecen sentados. Yo incluiría con una entonación mínimamente reconocible</p>	2, 4, 9, 15
I21	<p>21. Identifica alguna parte de su cuerpo Este bloque b)1) no me parece claro, ya que por una parte los ítems 21 y 22 hacen referencia a lo mismo, siendo que el ítem 21 incluiría al reconocimiento de sólo una parte y el 22 puede abarcar de 2 a todas las partes del cuerpo; pero sobre todo, no me convence que “reconocer” es una acción observable a través de otras acciones: mueve la parte del cuerpo en cuestión e incluso, alguien toca la parte del cuerpo del niño y éste dice su nombre, la rodea en un dibujo, “señala” la parte del cuerpo (utilizado para el ítem 23). 21. Reconoce alguna parte de su cuerpo (en 2 años tienen que reconocer varias partes) Ítem 21 es propio de niños más pequeños. Ítem 21. No incluiría este ítem teniendo el ítem 22</p>	1, 9, 12, 13, 16
I24	<p>24. Discrimina e identifica su nombre, su imagen y objetos propios. 24. Reconoce su nombre, su imagen y objetos propios. También lo entiendo como 3 ítems pues puede reconocer alguno de los aspectos y no otros. Ítem evaluable a niños menores de 1 año. Ítems 24 y 25 son propios de niños de un año. “Objetos propios”: ¿se refiere a sus cosas, a sus juguetes, a sus ropas, etc.? Si el ítem se centra en reconocerse de nombre e imagen, no veo la relación con “objetos propios”, ya que el ítem lo veo más centrado en su persona, cuerpo, nombre, etc., no incluiría las “cosas” alejadas de su persona. Esto estaría más relacionado con el ítem 28, así que o eliminaría la parte de “objetos propios” del 24 ó del 28.</p>	1, 2, 12, 13, 17
I27	<p>27. Reconoce su imagen, identifica sus objetos personales y lo verbaliza (“mío”) Se atribuye de forma verbal aquellos objetos que son de su propiedad (“mío”) El resto ya aparece en el 24. 27. Debería replantearse el inicio del ítem porque parece solicitarse lo mismo que en el anterior, aunque el resto de la oración plantea una cuestión diferente</p>	3, 17
I28	<p>28. Reconoce sus objetos y se identifica frente a un espejo o fotografía y lo verbaliza (“yo” o su nombre) Reconoce sus objetos ya aparece en el 24 y también en el 27.</p>	3
I29	<p>29. Mueve diferentes partes de su cuerpo dentro de una coordinación básica (cabeza, piernas, brazos) 29. Mueve diferentes partes de su cuerpo (cabeza, piernas, brazos) (ítem evaluable a niños menores de 1 año) 29 y 30 son objetivos de 0-1.</p>	1, 12, 13

Ítems	Valoración cualitativa	Jueces expertos
I31	31. Lanza una pelota con las dos manos 31. Lanza una pelota con las manos ¿con ambas manos a la vez, con cada una de las manos...? Quizá se puede hacer referencia a la capacidad de botar una pelota en el suelo. Es un ítem evaluable en niños 1-2 años. Objetivos de 1-2.	1, 3, 4, 12, 13
I32	32. Golpea una pelota con el pie en equilibrio estático. 32. Golpea una pelota con el pie (ítem evaluable a niños 1-2 años) Objetivos de 1-2	1, 12, 13,
I33	33. Permanece tumbado sobre el suelo. No sé si se refiere a una cantidad de tiempo determinado o si es capaz físicamente de hacerlo ¿Cuánto tiempo? Dependiendo de la edad de los alumnos son capaces de aguantar más. Expresado así no parece muy relevante Ítem evaluable a niños menores de 1 año Objetivos de 0-1	2, 3, 4, 12, 13, 15
I34	Me falta la situación (en momentos de relajación, en actividades específicas) 34. Coordina diferentes movimientos en el suelo sin ayuda (se sienta, se arrastra, gatea, se desplaza sobre el culo) (ítem evaluable a niños menores de 1 año) Objetivos de 0-1 Realiza diferentes...	12, 13, 15
I35	35. Se agacha y se levanta, camina de forma autónoma. Son acciones motrices muy diferentes. Yo las separaría. 35. Se agacha y se levanta, camina de forma autónoma. Son dos acciones diferentes, puede ser que se agache y se levante, pero no camine de forma autónoma. 35. Se agacha y se levanta, camina de forma autónoma Ítem evaluable a niños 1-2 años. Objetivos de 0-1	2, 3, 12, 13, 17
I37	35. Separaría el desplazamiento del “agacharse-levantarse”, es decir, añadiría otro ítem con esa habilidad. 37. Mueve objetos utilizando las extremidades superiores 37. Mueve objetos Este ítem se referiría a la motricidad gruesa, sería preferible formularlo de otra forma. Utiliza objetos pequeños con precisión (ensartables...) 37. Mueve objetos... expresado así no parece muy relevante A mi parecer mover objetos no es significativo de mover objetos, a no ser que se refiera a botones, pinchitos de juguete, etc. Muy genérico.	1, 3, 4, 12, 15
I42	42. Realiza acciones de juego simbólico con otras personas u objetos interactuando con personas y objetos	12
I47	47. Realiza acciones coordinadas con un desplazamiento o cambio de postura ¿Acciones coordinadas con desplazamiento se refieren a la marcha? Si fuera así es mejor especificarlo. La postura corporal es independiente al desplazamiento. Yo lo separaría. Ítems 45, 46 y 47, no son propios de 2 años. Estos objetivos no se corresponden con la edad.	2, 12, 13
I50	50. Juega con otros niños en modo asociativo. Yo cambiaría la redacción. No se entiende muy bien. 50. Juega con otros niños y niñas en modo asociativo	2, 5
I59	59. Toma un objeto en cada mano y los usa juntos No está claro. Si se refiere a un objeto que requiera el uso de ambas manos, quizás deba explicarse mejor Ítem evaluable a niños de 1 año Propio de niños más pequeños	8, 12, 13

Ítems	Valoración cualitativa	Jueces expertos
I70	<p>70. Utiliza los números para contar objetos con errores</p> <p>Utiliza los números, en ocasiones con errores, para contar objetos. ¿con errores? Parece que los que contienen errores son los objetos, imagino que la idea sea que Utiliza erróneamente los números para contar objetos, lo cual ¿implicaría que debería haber un ítem en el que pudiera contar sin errores? ¿o que en realidad si comete o no errores no es relevante, sino que se está midiendo la intencionalidad de contar más allá de que el resultado sea o no exacto? ¿A qué se refiere? ¿a que reconoce los números y los asocia al conteo? ¿o que ve un número y lo nombra?</p> <p>No estoy segura de comprender bien lo que se quiere valorar en el ítem. Según lo que he entendido lo reformularía así: “Utiliza los números para contar objetos, pero con errores”</p>	3, 9, 15, 16
I71	<p>71. Utiliza los números para describir su contexto (cuenta los años que tiene, juega a contar)</p> <p>La redacción de este ítem resulta complicada</p> <p>71. Utiliza los números para describir su contexto (cuenta los años que tiene, juega a contar) Utiliza los números en su entorno cotidiano, en su día a día</p>	3, 15
I73	<p>73. Separa dos tipos de objetos iguales en dos categorías básicas (como pelotas y bloques de construcción) Clasifica objetos siguiendo un criterio de igualdad (formas, colores, utilidad)</p> <p>73. Separa dos tipos de objetos iguales en dos categorías básicas (como pelotas y bloques de construcción)</p> <p>La redacción de este ítem resulta complicada. Clasifica dos tipos de objetos, siendo iguales todos los elementos de cada grupo</p> <p>En los ítems 73 y 74 considero que sería interesante matizar a que se refiere categorías básicas y categorías muy contrastadas</p>	1, 3, 16
I74	<p>74. Separa objetos diferentes en dos categorías muy contrastadas (como animales y vehículos). Este ítem, estaría a mi forma de ver, evaluado en el anterior.</p> <p>La redacción de este ítem resulta complicada. Clasifica dos tipos de objetos, teniendo características diferentes los pertenecientes a cada grupo</p> <p>En los ítems 73 y 74 considero que sería interesante matizar a que se refiere categorías básicas y categorías muy contrastadas</p>	1, 3, 16
I83	<p>83. Comparte la realización de actividades sus progenitores y educadores Este ítem no entiendo a lo que se refiere</p> <p>No se entiende que es lo que comparte y con quien</p> <p>83. Comparte la realización de actividades con sus progenitores y educadores</p> <p>83 falta “con” sus progenitores y educadores.</p> <p>Ítem 83. Creo que falta incluir la palabra “con” antes de “sus”</p>	1, 2, 3, 9, 16
I87	<p>Estos ítems los evaluamos en edades más tempranas</p>	12
I88	<p>88. Respeta el espacio, los objetos y a los niños del grupo Estos objetivos se evalúan, pero la mayoría no los tiene conseguidos.</p>	13
I89	<p>89. Respeta el espacio y/o los objetos cuando están en posesión de otro niño. Yo separaría el espacio de los objetivos pues a veces se respeta una cosa y no la otra</p> <p>89. Respeta el espacio y/o los objetos cuando están en posesión de otro niño/a</p> <p>Estos objetivos se evalúan, pero la mayoría no los tiene conseguidos.</p>	2, 5, 13
I90	<p>90. Espera el turno de utilización de espacios y/u objetos cuando se le indica</p> <p>Estos objetivos se evalúan, pero la mayoría no los tiene conseguidos.</p>	13
I91	<p>91. Comparte de forma espontánea con los compañeros el espacio y/o los objetos</p> <p>91. Comparte con los compañeros y compañeras el espacio y/o los objetos</p> <p>Normalmente no consiguen estos objetivos debido a que aún se encuentran en una etapa egocéntrica</p> <p>Estos objetivos se evalúan, pero la mayoría no los tiene conseguidos.</p>	1, 5, 12, 13

Ítems	Valoración cualitativa	Jueces expertos
I92	92. Realiza gestos que manifiestan una elección de un objeto y/o persona (en estas edades lo verbalizan a no ser que tengan retraso en el lenguaje) No corresponde a esta edad. Este indicador lo dividiría en dos	12, 13, 15, 18
I93	93. Se mueve hacia el objeto y/o persona elegida repetidamente (niños más pequeños) No corresponde a esta edad. Este indicador lo dividiría en dos.	12, 13, 18
I115	115. El niño reacciona de manera correcta cuando el espacio está sucio o desordenado	1

ANEXO 6. CUESTIONARIO UTILIZADO EN EL ESTUDIO PILOTO

Cuestionario sobre ámbitos de experiencia en primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Madrid

a) El desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje

a) 1) Escuchar y responder	1	2	3	4	5
1. Presta atención cuando se dirigen a él					
2. Responde a situaciones cotidianas (saluda, se despide, etc.,)					
3. Responde a peticiones directas y sencillas					

a) 2) Comunicación y expresión verbal	1	2	3	4	5
4. Emite palabras ininteligibles con intención comunicativa					
5. Utiliza la palabra de forma básica (nombra, pide, responde)					
6. Utiliza frases con diferentes elementos sintácticos para comunicar ideas					

a) 3) Interés en el lenguaje a través de la narración	1	2	3	4	5
7. Muestra interés por cuentos, rimas y canciones					
8. Mantiene la atención a cuentos, rimas y canciones					
9. Responde a las indicaciones planteadas en cuentos, rimas y canciones					
10. Participa activamente en el desarrollo de cuentos, rimas y canciones					

a) 4) Expresión y comunicación por medio de materiales artísticos	1	2	3	4	5
11. Experimenta con materiales artísticos a través de los sentidos					
12. Explora los materiales realizando acciones sencillas (garabatea, aplasta plastilina, arruga papel)					
13. Explora los materiales realizando acciones complejas (dibuja rayas o puntos, hace churros de plastilina, rasga papel)					

a) 5) Expresión y comunicación por medio del lenguaje musical	1	2	3	4	5
14. Emite sonidos vocales exploratorios					
15. Emite sonidos vocales en respuesta a canciones					
16. Reproduce fragmentos de canciones					
17. Canta canciones con ritmo y entonación reconocible					

b) El conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo

b) 1) Adquisición del esquema corporal	1	2	3	4	5
18. Reconoce algunas partes de su cuerpo					
19. Señala varias partes de su cuerpo					

b) 2) Reconocimiento de sí mismos	1	2	3	4	5
20. Reconoce su nombre					
21. Reacciona ante el espejo interactuando con “el bebé del espejo”					
22. Reconoce su imagen en el espejo mediante la prueba de la marca en la frente					
23. Identifica sus objetos personales y lo verbaliza (“mío”)					
24. Se identifica frente a un espejo o fotografía y lo verbaliza (“yo” o su nombre)					

b) 3) Movimiento de las partes del cuerpo	1	2	3	4	5
25. Mueve diferentes partes de su cuerpo con una coordinación básica					
26. Consigue pasarse un objeto de una mano a otra					
27. Lanza una pelota con las dos manos					

28. Golpea una pelota con el pie manteniendo el equilibrio					
--	--	--	--	--	--

b) 4) Movimiento de todo el cuerpo

	1	2	3	4	5
29. Realiza diferentes movimientos en el suelo sin ayuda (se sienta, se arrastra, gatea, se desplaza sobre el culo)					
30. Es capaz de coordinar diferentes movimientos básicos (correr, girar, trepar o bajar, balancearse, saltar)					

b) 5) Motricidad fina

	1	2	3	4	5
31. Sujeta objetos haciendo pinza con los dedos					
32. Utiliza las manos para explorar un objeto haciendo varios movimientos					
33. Hace distintos movimientos coordinados con las dos manos (rasgar y/o pintar garabatos)					

c) El juego y el movimiento

c) 1) Imitación y juego simbólico

	1	2	3	4	5
34. Participa en juegos de tipo simbólico imitando acciones					
35. Realiza acciones de juego simbólico interactuando con otras personas u objetos					
36. Adopta un rol dentro de una situación conocida haciendo varias acciones asociadas a este					
37. Participa en un juego de rol con secuenciación de escenas					

c) 2) Movimiento con objetos

	1	2	3	4	5
38. Es capaz de utilizar una parte de su cuerpo para realizar una acción repetitiva con un objeto					
39. Usa una parte de su cuerpo para sujetar el objeto mientras realiza un desplazamiento o cambio de postura					
40. Realiza acciones coordinadas con desplazamiento					

c) 3) Juego con los demás

	1	2	3	4	5
41. Busca la compañía de otros niños para jugar junto a ellos					
42. Juega en paralelo modificando su juego ante las acciones del otro					
43. Juega con otros niños					
44. Juega con el adulto de referencia					

c) 4) Juego sensorial (discriminación auditiva)

	1	2	3	4	5
45. Reacciona de forma coherente ante distintos timbres (voz de la madre/claxon)					
46. Reconoce e identifica varios sonidos cotidianos (agua del grifo, coche, ladrido)					
47. Reacciona a los cambios de duración del sonido					
48. Reacciona a los cambios de tempo					
49. Reacciona a los cambios de intensidad del sonido					

d) El descubrimiento del entorno

d) 1) Exploración de objetos

	1	2	3	4	5
50. Muestra interés en explorar objetos a través de los sentidos					
51. Explora objetos a través de acciones motrices (agita, tira, gira, abre, cierra, apila)					
52. Utiliza un objeto formado por dos elementos con ambas manos					

53. Toma un objeto con el fin de usarlo en una tarea concreta					
---	--	--	--	--	--

d) 2) Exploración del espacio

	1	2	3	4	5
54. Explora el espacio a través de su cuerpo (se desplaza, se coloca en distintas posiciones para tener distintas perspectivas)					
55. Explora el espacio a través de los objetos (llena y vacía, apila, tapa, lanza)					
56. Va en busca de un objeto que no ha visto en un tiempo (recuerda dónde estaba)					
57. Reconoce y verbaliza algunas nociones espaciales básicas (abierto, cerrado, fuera, dentro, arriba y abajo)					

d) 3) Resolución de problemas

	1	2	3	4	5
58. Busca soluciones a un problema					
59. Ante un problema muestra frustración o pide ayuda al adulto					
60. Prueba la misma solución al problema una y otra vez					
61. Prueba una solución y, si fracasa, busca otra alternativa (ensayo y error)					

d) 4) Utilización básica de los números

	1	2	3	4	5
62. Cuenta números por imitación					
63. Utiliza los números, en ocasiones con errores, para contar objetos					
64. Utiliza los números en su entorno cotidiano					

d) 5) Clasificaciones

	1	2	3	4	5
65. Reconoce objetos conocidos de entre una variedad de ellos					
66. Clasifica objetos siguiendo un criterio de igualdad (formas, colores, utilidad)					
67. Clasifica objetos diferentes en dos categorías contrastadas (ej. animales y vehículos)					

e) La convivencia con los demás

e) 1) Relaciones con los iguales

	1	2	3	4	5
68. Interactúa con sus iguales					
69. Es capaz de responder cuando otro niño interactúa con él					
70. Inicia interacciones breves con otros niños					
71. Comparte un juego o actividad con otros niños					

e) 2) Relaciones con progenitores y/o educadores

	1	2	3	4	5
72. Interactúa con sus progenitores					
73. Interactúa con sus educadores					
74. Muestra preferencia por sus progenitores frente a otros adultos					
75. Muestra preferencia por sus educadores frente a otros adultos					
76. Comparte la realización de actividades con sus educadores					

e) 3) Relaciones con otros adultos

	1	2	3	4	5
77. Interactúa con otros adultos					
78. Muestra miedo o rechazo ante otros adultos					
79. En presencia de una figura de apego responde a las palabras o gestos de otros adultos					
80. Comparte la realización de actividades con otros adultos					

e) 4) Pautas de interacción y participación grupal

	1	2	3	4	5
81. Respeta el espacio y/u los objetos del grupo					
82. Respeta a los miembros del grupo					
83. Espera el turno de utilización de espacios y/u objetos					

f) Equilibrio y desarrollo de la afectividad

f) 1) Iniciativa y expresión de preferencias

	1	2	3	4	5
84. Manifiesta la elección de un objeto y/o persona mediante gestos					
85. Se mueve hacia el objeto y/o persona elegida					
86. Verbaliza su elección ante una pregunta cerrada (sí/no)					
87. Verbaliza una elección propia					

f) 2) Expresión de las emociones

	1	2	3	4	5
88. Expresa sus emociones a través de su cara (su cuerpo)					
89. Expresa sus emociones a través de sonidos vocales					
90. Expresa una emoción a través del contacto físico					
91. Expresa sus sentimientos cuando realiza actividades					

f) 3) Empatía

	1	2	3	4	5
92. Reacciona ante las expresiones emocionales de otros niños					
93. Imita las expresiones emocionales de los otros					
94. Interacciona con otros niños según las emociones que muestran (ej. Consuela)					
95. Verbaliza las emociones básicas que transmiten las expresiones de los otros					

f) 4) Autorregulación y equilibrio emocional

	1	2	3	4	5
96. Consigue calmarse ante las emociones que lo perturban					
97. Repite acciones que le han funcionado antes para calmarse					
98. Se consuela buscando el apoyo de un adulto y/o un objeto de apego					
99. Se tranquiliza y/o consuela buscando el apoyo de otros niños					

g) La adquisición de hábitos de vida saludables

g) 1) Hábitos y rutinas relacionados con alimentación, higiene, vestido y descanso

	1	2	3	4	5
100. Anticipa algún gesto relacionado con la rutina de alimentación, higiene, vestido o descanso					
101. Realiza una tarea simple que forma parte de su alimentación, higiene, vestido o descanso (se seca las manos, mete un brazo en la manga, usa la cuchara)					
102. Realiza varias partes de una tarea compleja completa relacionada con la alimentación, la higiene, vestido o descanso de forma autónoma					

g) 2) Seguridad

	1	2	3	4	5
103. Es capaz de alejarse de las situaciones que le hacen sentir inseguro					
104. Busca el contacto con un adulto de referencia cuando se siente inseguro					
105. Sigue las normas básicas de seguridad que le indican los adultos (dame la mano, no corras aquí)					
106. Sigue las normas básicas de seguridad con la supervisión de los adultos (pide la mano para cruzar, pide ayuda para subir a un escalón y alcanzar un objeto)					

g) 3) Espacios limpios y ordenados

	1	2	3	4	5
107. El niño reconoce cuando el espacio está sucio o desordenado					
108. Colabora con los adultos y otros niños limpiando y ordenando el espacio					
109. Limpia y/u ordena cuando se lo piden					
110. Toma la iniciativa de limpiar y/u ordenar cuando es necesario					

ANEXO 7. CUESTIONARIO DEFINITIVO UTILIZADO EN EL ESTUDIO

Cuestionario sobre ámbitos de experiencia en primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Madrid

a) El desarrollo del lenguaje como centro del aprendizaje

<i>a) 1) Escuchar y responder</i>	1	2	3	4	5
1. Presta atención cuando se dirigen a él					
2. Responde a situaciones cotidianas (saluda, se despide, etc.,)					
3. Responde a peticiones directas y sencillas					

<i>a) 2) Comunicación y expresión verbal</i>	1	2	3	4	5
4. Emite palabras ininteligibles con intención comunicativa					
5. Utiliza la palabra de forma básica (nombra, pide, responde)					
6. Utiliza frases con diferentes elementos sintácticos para comunicar ideas					

<i>a) 3) Interés en el lenguaje a través de la narración</i>	1	2	3	4	5
7. Muestra interés por cuentos, rimas y canciones					
8. Mantiene la atención a cuentos, rimas y canciones					
9. Responde a las indicaciones planteadas en cuentos, rimas y canciones					
10. Participa activamente en el desarrollo de cuentos, rimas y canciones					

<i>a) 4) Expresión y comunicación por medio de materiales artísticos</i>	1	2	3	4	5
11. Experimenta con materiales artísticos a través de los sentidos					
12. Explora los materiales realizando acciones sencillas (garabatea, aplasta plastilina, arruga papel)					
13. Explora los materiales realizando acciones complejas (dibuja rayas o puntos, hace churros de plastilina, rasga papel)					

<i>a) 5) Expresión y comunicación por medio del lenguaje musical</i>	1	2	3	4	5
14. Emite sonidos vocales exploratorios					
15. Emite sonidos vocales en respuesta a canciones					
16. Reproduce fragmentos de canciones					
17. Canta canciones con ritmo y entonación reconocible					

b) El conocimiento y progresivo control de su propio cuerpo

<i>b) 1) Adquisición del esquema corporal</i>	1	2	3	4	5
18. Reconoce algunas partes de su cuerpo					
19. Señala varias partes de su cuerpo					

<i>b) 2) Reconocimiento de sí mismos</i>	1	2	3	4	5
20. Reconoce su nombre					
21. Reacciona ante el espejo interaccionando con “el bebé del espejo”					
22. Reconoce su imagen en el espejo mediante la prueba de la marca en la frente					
23. Identifica sus objetos personales y lo verbaliza (“mío”)					
24. Se identifica frente a un espejo o fotografía y lo verbaliza (“yo” o su nombre)					

<i>b) 3) Movimiento de las partes del cuerpo</i>	1	2	3	4	5
25. Mueve diferentes partes de su cuerpo con una coordinación básica					
26. Consigue pasarse un objeto de una mano a otra					
27. Lanza una pelota con las dos manos					
28. Golpea una pelota con el pie manteniendo el equilibrio					

<i>b) 4) Movimiento de todo el cuerpo</i>	1	2	3	4	5
29. Realiza diferentes movimientos en el suelo sin ayuda (se sienta, se arrastra, gatea, se desplaza sobre el culo)					
30. Es capaz de coordinar diferentes movimientos básicos (correr, girar, trepar o bajar, balancearse, saltar)					

<i>b) 5) Motricidad fina</i>	1	2	3	4	5
31. Sujeta objetos haciendo pinza con los dedos					
32. Utiliza las manos para explorar un objeto haciendo varios movimientos					
33. Hace distintos movimientos coordinados con las dos manos (rasgar y/o pintar garabatos)					

c) El juego y el movimiento

<i>c) 1) Imitación y juego simbólico</i>	1	2	3	4	5
34. Participa en juegos de tipo simbólico imitando acciones					
35. Realiza acciones de juego simbólico interactuando con otras personas u objetos					
36. Adopta un rol dentro de una situación conocida haciendo varias acciones asociadas a este					
37. Participa en un juego de rol con secuenciación de escenas					

<i>c) 2) Movimiento con objetos</i>	1	2	3	4	5
38. Es capaz de utilizar una parte de su cuerpo para realizar una acción repetitiva con un objeto					
39. Usa una parte de su cuerpo para sujetar el objeto mientras realiza un desplazamiento o cambio de postura					
40. Realiza acciones coordinadas con desplazamiento					

<i>c) 3) Juego con los demás</i>	1	2	3	4	5
41. Busca la compañía de otros niños para jugar junto a ellos					
42. Juega en paralelo modificando su juego ante las acciones del otro					
43. Juega con otros niños					
44. Juega con el adulto de referencia					

<i>c) 4) Juego sensorial (discriminación auditiva)</i>	1	2	3	4	5
45. Reacciona de forma coherente ante distintos timbres (voz de la madre/claxon)					
46. Reconoce e identifica varios sonidos cotidianos (agua del grifo, coche, ladrido)					
47. Reacciona a los cambios de duración del sonido					
48. Reacciona a los cambios de tempo					
49. Reacciona a los cambios de intensidad del sonido					

d) El descubrimiento del entorno

d) 1) Exploración de objetos

	1	2	3	4	5
50. Muestra interés en explorar objetos a través de los sentidos					
51. Explora objetos a través de acciones motrices (agita, tira, gira, abre, cierra, apila)					
52. Utiliza un objeto formado por dos elementos con ambas manos					
53. Toma un objeto con el fin de usarlo en una tarea concreta					

d) 2) Exploración del espacio

	1	2	3	4	5
54. Explora el espacio a través de su cuerpo (se desplaza, se coloca en distintas posiciones para tener distintas perspectivas)					
55. Explora el espacio a través de los objetos (llena y vacía, apila, tapa, lanza)					
56. Va en busca de un objeto que no ha visto en un tiempo (recuerda dónde estaba)					
57. Reconoce y verbaliza algunas nociones espaciales básicas (abierto, cerrado, fuera, dentro, arriba y abajo)					

d) 3) Resolución de problemas

	1	2	3	4	5
58. Busca soluciones a un problema					
59. Ante un problema muestra frustración o pide ayuda al adulto					
60. Prueba la misma solución al problema una y otra vez					
61. Prueba una solución y, si fracasa, busca otra alternativa (ensayo y error)					

d) 4) Utilización básica de los números

	1	2	3	4	5
62. Cuenta números por imitación					
63. Utiliza los números, en ocasiones con errores, para contar objetos					
64. Utiliza los números en su entorno cotidiano					

d) 5) Clasificaciones

	1	2	3	4	5
65. Reconoce objetos conocidos de entre una variedad de ellos					
66. Clasifica objetos siguiendo un criterio de igualdad (formas, colores, utilidad)					
67. Clasifica objetos diferentes en dos categorías contrastadas (ej. animales y vehículos)					

e) La convivencia con los demás

e) 1) Relaciones con los iguales

	1	2	3	4	5
68. Interactúa con sus iguales					
69. Es capaz de responder cuando otro niño interactúa con él					
70. Inicia interacciones breves con otros niños					
71. Comparte un juego o actividad con otros niños					

e) 2) Relaciones con progenitores y/o educadores

	1	2	3	4	5
72. Interactúa con sus progenitores					
73. Interactúa con sus educadores					
74. Muestra preferencia por sus progenitores frente a otros adultos					
75. Muestra preferencia por sus educadores frente a otros adultos					
76. Comparte la realización de actividades con sus educadores					

<i>e) 3) Relaciones con otros adultos</i>	1	2	3	4	5
77. Interactúa con otros adultos					
78. Muestra miedo o rechazo ante otros adultos					
79. En presencia de una figura de apego responde a las palabras o gestos de otros adultos					
80. Comparte la realización de actividades con otros adultos					

<i>e) 4) Pautas de interacción y participación grupal</i>	1	2	3	4	5
81. Respeta el espacio y/u los objetos del grupo					
82. Respeta a los miembros del grupo					
83. Espera el turno de utilización de espacios y/u objetos					

f) Equilibrio y desarrollo de la afectividad

<i>f) 1) Iniciativa y expresión de preferencias</i>	1	2	3	4	5
84. Manifiesta la elección de un objeto y/o persona mediante gestos					
85. Se mueve hacia el objeto y/o persona elegida					
86. Verbaliza su elección ante una pregunta cerrada (sí/no)					
87. Verbaliza una elección propia					

<i>f) 2) Expresión de las emociones</i>	1	2	3	4	5
88. Expresa sus emociones a través de su cara (su cuerpo)					
89. Expresa sus emociones a través de sonidos vocales					
90. Expresa una emoción a través del contacto físico					
91. Expresa sus sentimientos cuando realiza actividades					

<i>f) 3) Empatía</i>	1	2	3	4	5
92. Reacciona ante las expresiones emocionales de otros niños					
93. Imita las expresiones emocionales de los otros					
94. Interacciona con otros niños según las emociones que muestran (ej. Consuela)					
95. Verbaliza las emociones básicas que transmiten las expresiones de los otros					

<i>f) 4) Autorregulación y equilibrio emocional</i>	1	2	3	4	5
96. Consigue calmarse ante las emociones que lo perturban					
97. Repite acciones que le han funcionado antes para calmarse					
98. Se consuela buscando el apoyo de un adulto y/o un objeto de apego					
99. Se tranquiliza y/o consuela buscando el apoyo de otros niños					

g) La adquisición de hábitos de vida saludables

<i>g) 1) Hábitos y rutinas relacionados con alimentación, higiene, vestido y descanso</i>	1	2	3	4	5
100. Anticipa algún gesto relacionado con la rutina de alimentación, higiene, vestido o descanso					
101. Realiza una tarea simple que forma parte de su alimentación, higiene, vestido o descanso (se seca las manos, mete un brazo en la manga, usa la cuchara)					
102. Realiza varias partes de una tarea compleja completa relacionada con la					

alimentación, la higiene, vestido o descanso de forma autónoma					
--	--	--	--	--	--

g) 2) Seguridad

	1	2	3	4	5
103. Es capaz de alejarse de las situaciones que le hacen sentir inseguro					
104. Busca el contacto con un adulto de referencia cuando se siente inseguro					
105. Sigue las normas básicas de seguridad que le indican los adultos (dame la mano, no corras aquí)					
106. Sigue las normas básicas de seguridad con la supervisión de los adultos (pide la mano para cruzar, pide ayuda para subir a un escalón y alcanzar un objeto)					

g) 3) Espacios limpios y ordenados

	1	2	3	4	5
107. El niño reconoce cuando el espacio está sucio o desordenado					
108. Colabora con los adultos y otros niños limpiando y ordenando el espacio					
109. Limpia y/u ordena cuando se lo piden					
110. Toma la iniciativa de limpiar y/u ordenar cuando es necesario					

ANEXO 8. ACTIVIDAD 1

Introducción: Esta actividad supone una presentación del profesor al grupo a través de su voz y del movimiento de su cuerpo y un momento para apelar a las expectativas de los participantes.

Objetivos: Introducir a los participantes en la dinámica en que se desarrollara en las sesiones creando el ambiente de atención necesario para comenzar.

Contenidos: Frase y semifrase, ostinato rítmico, pulsación, escala armónica de blues, toma de consciencia de la situación en el espacio y en el grupo, respeto del silencio.

Descripción de la actividad: El profesor cantará la melodía de forma expresiva mientras las familias terminan de sentarse en un círculo en el suelo, haciendo contacto visual con cada uno de los niños. Cuando todos estén sentados el profesor cantará aún varias repeticiones más acompañándose con percusión corporal en los pulsos 2 y 4 hasta crear el ambiente adecuado para comenzar. En sesiones sucesivas, se introducirán cambios: el profesor marcará las tres últimas figuras de cada frase con las manos sobre una parte del cuerpo o sobre el suelo. Una de las variaciones consistirá en hacer la canción completa en silencio manteniendo el movimiento para favorecer la audición interna. Terminará con balanceo a ambos lados y un redoble sobre el suelo en la nota final.

Recursos materiales: ninguno

Material sonoro: Dubi Dubi (Swing). **Autores:** Stav Rachman-German y Yael German

Modo / métrica: Mayor / binario

Dubi Dubi (Swing)

S. Rachman-German y Y. German

Voz

Du - bi du - bi du - bi du - du a Du - bi du - bi du - bi du - du a

Du bi du - bi du - bi du du a du du bi du - bi du - bi du - bi du - du a

© Ktantone

Evaluación (Indicadores e ítems del cuestionario)

Indicadores: a5), b1), b3)

Ítems: 14, 15, 16, 17, 23

Referencias

Rachman-German, S. & German, S. (2008). Dubi Dubi (Swing). En *Ba-Ba around the world*. [CD]. Ktantone.

ANEXO 9. ACTIVIDAD 2

Introducción: Esta actividad estará presente en todas sesiones como uno de los ejes vertebradores de la rutina, tan importante en estas edades para crear seguridad y confianza.

Objetivos: Reconocer la presencia de cada niño reforzando su individualidad dentro del grupo desde las rutinas de saludo.

Contenidos: Pulsación, swing, forma rondó, reconocimiento del nombre, reconocimiento de los iguales, saludo y respuesta.

Descripción de la actividad: El profesor centra la atención de los niños reproduciendo algunas de las células rítmicas de la canción con las claves y después empieza a cantar la melodía. Después de saludar a cada niño por su nombre se invita a los padres con un gesto a repetir el saludo. Variación: se puede acercar a cada niño al nombrarle para ofrecerle una pequeña campana de botón, las manos para chocar con él... o algún elemento que propicie la interacción.

Recursos materiales: Unas claves

Material sonoro: Canción de bienvenida. **Autor:** Blanca Fernández

Modo / métrica: Mixolidio / binario

Canción de bienvenida

Blanca Fdez.

Voz

Ho - la/a to__ dos. bue - nas tar - des Ho - la/a to__ dos ¿có - mo/es táis?

3
A los pe__ ques y/a las gran - des bien - ve - ni__ dos a ju - gar

5
Ho-la Án-gel (eco) Ho-la Ja-vier (eco) Ho-la Clau-dia (eco) Ho-la/I-nés (eco)

The musical score is written on a single treble clef staff in 4/4 time. It consists of three lines of music. The first line starts with a treble clef and a key signature of one flat (Bb). The melody is simple and repetitive. The lyrics are written below the notes. The second line starts with a '3' above the staff, indicating a triplet. The third line starts with a '5' above the staff, indicating a quintuplet. The lyrics for the third line are 'Ho-la Án-gel (eco) Ho-la Ja-vier (eco) Ho-la Clau-dia (eco) Ho-la/I-nés (eco)'. The score ends with a double bar line and repeat dots.

Evaluación (Indicadores e ítems del cuestionario)

Indicadores: a1), a5), b2)

Ítems: 1, 2, 15, 16, 19

Referencias

Fernández, B. (2016). *Canción de bienvenida* [Partitura musical inédita].

ANEXO 10. ACTIVIDAD 3

Introducción: En esta actividad empieza a tener más importancia el cuerpo en el contexto relacional: por un lado, se utiliza el contacto con la figura de apego para la transmisión rítmica y, por otro lado, se produce el primer acercamiento físico del profesor a cada niño.

Objetivos: Iniciarse en la comprensión de la frase musical a través del cuerpo y la vista.

Contenidos: Fraseo, cambios de intensidad, síncopas, interés en la exploración de nuevos objetos.

Descripción de la actividad: El profesor presenta el recitado sin objetos, moviendo las manos hacia arriba en el crescendo, hacia abajo en los compases 9 a 12 y golpeando en el suelo en los compases finales. Se invita a los padres a subir a los niños sobre las rodillas y, siguiendo el ejemplo del profesor, moverlos a izquierda y derecha con el pulso en los compases 1 a 4, subirlos progresivamente en los compases 5 a 8, bajarles en los compases 9 a 12 y con ambas piernas a la vez al final. Después saca un pañuelo y lo utiliza de la siguiente forma: en los primeros 4 compases se pone el pañuelo delante de la cara, en los compases 5 a 8 lo va guardando en el puño de la mano izquierda hasta dejar sólo un extremo a la vista, en los compases 9 a 12 tira hasta sacarlo y en los compases finales se marca el macro pulso con el pañuelo en el aire. Luego se va acercando con una bolsa de pañuelos a cada niño y les ayuda a que ellos lo saquen siguiendo la misma secuencia. Una vez repartidos se juega con el pañuelo a esconderlo dentro de la mano y sacarlo, a ocultarlo dentro de la manga del jersey o del borde inferior del pantalón...

Recursos materiales: Pañuelos semitransparentes de colores

Material sonoro: I nani. **Autor:** Paola Anselmi

Métrica: Binario

I nani

Paola Anselmi

Voz 2/4

5

9

© Paola Anselmi 2010

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a5), d2), d3), e2), f1)

Ítems: 14, 50, 52, 53, 64, 66, 75, 76

Referencias:

Anselmi, P. (2010). I nani. En *Pongo musicale: Idee musicali da modellare per bambini piccolissimi. [El hacer musical: Ideas a modelar para niños pequeñísimos]* MKT Musikit srl Case Editrici Musical.

ANEXO 11. ACTIVIDAD 4

Introducción: El juego del cucú-tras, aquí versionado, es una constante en todas las culturas por su implicación en los procesos mentales que llevan a los niños a la comprensión de la permanencia de objeto, así como inciden en la consciencia de la identidad como seres independientes de su figura de apego.

Objetivos: Reforzar la propia identidad y reconocer la presencia de sus iguales.

Contenidos: Pregunta y respuesta musical, cadencia perfecta, identidad, permanencia de objeto.

Descripción de la actividad: El profesor pone un pañuelo delante su cara mientras canta los compases 1 a 4, se lo coloca sobre la cabeza en los compases 5 a 7 y lo levanta un poco en el compás 8; en la segunda frase comienza escondida de nuevo mirando sólo a un niño y cantando su nombre, lo pone sobre la cabeza del niño nombrado en el compás 12 y espera a ver si se lo quita en el compás final. Se repite la canción con cada niño mientras los que ya tienen pañuelo pueden seguir el juego con su figura de apego. Cuando todos los niños tienen pañuelo se reparte también a los adultos. Se repite varias veces la melodía sin letra agitando el pañuelo en el aire a derecha e izquierda con el pulso y tirándolo al aire en la cadencia de cada frase. El profesor intercalará patrones melódicos acercándose individualmente a cada niño mientras juega a taparse la cabeza y que cada niño se la destape. Algunas variaciones que se incluyen en días sucesivos aparecerán en la letra (“dónde estoy”, “dónde está papá”, “dónde está mamá”) con implicaciones en el juego y en el movimiento de los pañuelos como esconderlo en las manos y sacarlo al aire en la última nota, en función de los gestos que se observan en los niños. Se canta una última vez con letra para acabar y se recogen los pañuelos con la melodía.

Recursos materiales: Pañuelos semitransparentes de colores

Material sonoro: ¿Dónde estoy? **Autor:** Natasha Sigmund

Modo / métrica: Mayor / binario

¿Dónde estoy? (Hiding my baby)

Natasha Sigmund

Voz

¿Dón-de es toy — dón de me/es con do? da ra da ra da ra da ra dan dan dan

5

¿Dón - de/es-tá Car - los. dón de se/es con - de? Da ra da ra dan dan Cu - cú trás

The image shows two staves of musical notation in 2/4 time. The first staff is labeled 'Voz' and contains the first line of lyrics. The second staff starts with a '5' above the first measure, indicating a measure rest, and contains the second line of lyrics. The melody consists of quarter and eighth notes, with a final cadence of two eighth notes.

© 2008 Natasha Sigmund

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a1), b2), d1), e2)

Ítems: 1, 19, 45, 46, 64, 65, 66, 67

Referencias:

Sigmund, N. (2008). Hiding my baby. In *Growing up with music*. [PDF, libro digital].

ANEXO 12. ACTIVIDAD 5

Introducción: En esta actividad los niños pueden sentir la influencia del grupo y a la vez se respeta el espacio personal de cada sujeto, por lo que es ideal para las primeras sesiones.

Objetivos: Tomar consciencia del grupo y su impacto en cada uno.

Contenidos: Forma ABABABA, contraste entre movimiento pesado y fluido, nociones espaciales básicas (arriba y abajo, dentro y fuera, a un lado y al otro), juego simbólico, grupo.

Descripción de la actividad: Los niños se sitúan sentados junto a sus padres o sentados en su regazo, según ellos prefieran, todos formando un círculo. Se presenta la actividad como un viaje en barco, combinando secciones en que hay que remar con otras en las que las olas les mueven y les tiran hacia los lados, ¡Cuidado con caerse al agua! Se agarran a la cuerda y el profesor va marcando los movimientos con la música: pulsación arriba y abajo en las frases A e inclinándose a derecha e izquierda cada semifrase de B. En sesiones sucesivas se incluyen variaciones en el movimiento contrastante de B: B derecha e izquierda, B' arriba y abajo, B'' fuera y dentro. La última vez que aparece la frase A el profesor destaca el contraste entre forte y piano con el movimiento de la cuerda.

Recursos materiales: Una cuerda gruesa de unos 10 a 15 metros de largo

Material sonoro: Danza de las hachas, 3er mov. del concierto para guitarra solista y orquesta "Fantasía para un gentilhomme". **Autor:** Joaquín Rodrigo

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: c1), c2), c4), e1)

Ítems: 31, 32, 33, 35, 44, 63

Referencias:

Rodrigo, J. (1969). Danza de las hachas [Grabado por Orquesta Sinfónica de la RTVE, dirigido por Odón Alonso]. En *Joaquín Rodrigo- Narciso Yepes. Concierto de Aranjuez. Fantasía para un Gentilhombre* [LP]. Deutsche Grammophon.

ANEXO 13. ACTIVIDAD 6

Introducción: Se trata de una actividad de transición hacia las propuestas de movimiento.

Objetivos: Identificar las partes del cuerpo y su sonido.

Contenidos: Exploración tímbrica a través de la percusión corporal, movimiento rítmico repetitivo de partes del cuerpo, esquema corporal, frase musical, anticipación de la caída.

Descripción de la actividad: El profesor comienza el recitado con todos sentados en el suelo, produciendo un sonido con la parte del cuerpo nombrada al final de cada frase. Esta actividad funciona muy bien como transición hacia otras en las que se deba estar de pie, para ello la profesora introducirá partes del cuerpo como "culo" y "pies" que sugieran la necesidad de levantarse. En esta primera sesión de presentación la secuencia será:

Mano (4 frases) / Piernas (4 frases) / Culo (4 frases) / Pies (4 frases)

Mano, piernas, culo, pies (una frase de cada una)

La secuencia puede variar en días sucesivos en función de las necesidades del profesor, de las destrezas del grupo y de si se acogen las iniciativas de los niños. Se añadirán repeticiones de las secuencias de gestos percutidos sin el apoyo de la voz para favorecer la audición interna.

Recursos materiales: Ninguno

Material sonoro: Clap and Tum. **Autor:** Paola Anselmi

Métrica: ternaria

Clap and tum

Paola Anselmi

Voz 6/8

Mano mano mano mano mano mano X piemaspiemas piemaspiemas piemaspiemas X

9

cu-lo cu-lo cu-lo cu-lo X pies pies pies pies pies pies X

© 2014 Paola Anselmi. Roma

Evaluación (Indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a1), a3), a5), b1), b3)

Ítems: 3, 10, 15, 17, 18, 23, 25

Referencias:

Anselmi, P. (2014). Clap and tum. En *Ba Ba Settete. Salta, canta, gira, dondola... Giochi di musica per bambini da 0 a 6 anni* [CD]. Edikit.

ANEXO 14. ACTIVIDAD 7

Introducción: Esta es la primera actividad en que se propone un movimiento con desplazamiento y al mismo tiempo un acercamiento voluntario al profesor, aunque en este caso a través de un objeto intermediario, por lo que pone el énfasis en la iniciativa de los niños.

Objetivos: Adecuar el movimiento del cuerpo al cambio de compás.

Contenidos: Estructura ABABA, contraste binario/ternario, calderón, movimiento locomotor delante y atrás, balanceo y equilibrio sobre un pie, iniciativa para intervenir individualmente.

Descripción de la actividad: Todo el grupo se sitúa de pie formando un círculo y se balancea a izquierda y derecha sin desplazamiento durante la frase triple siguiendo el ejemplo del profesor. En la primera mitad de la frase doble se camina hacia delante y el profesor crea un silencio/calderón coincidiendo con final del compás 6 en dominante, y en ese momento se queda el tempo suspendido hasta que hace un gesto que reanuda el movimiento (puede ser tirar un beso, una palmada...). Al cabo de varias repeticiones en este punto se ofrece el pandero a los niños en el centro del grupo. Cuando uno de los niños golpea el pandero el profesor reacciona retomando la frase y caminando hacia atrás otros dos compases hasta el lugar del que partieron. Antes de proponer a los niños que intervengan es conveniente ofrecer el pandero a un adulto para que sirva de modelo. En los últimos compases de la frase todos se ponen de puntillas con los brazos hacia arriba para sentir la música suspendida en el punto de tensión armónica. Cuando acaba el calderón para volver a la frase A se bajan los brazos y se relaja el cuerpo con el balanceo. Esto se puede repetir tantas veces como sea necesario dando la oportunidad a todos los niños que lo deseen de golpear el pandero. Para terminar, después de levantar los brazos en la dominante del final de B se respira y se canta una nota de reposo con la que se deja caer el tronco.

Recursos materiales: Un pandero grande.

Material sonoro: Cry. **Autor:** Marisa Pérez.

Modo / métrica: Armónico menor / multi métrico

Cry

Marisa Pérez

Allegro

Voz

Fine

D.S. al Fine

© Madrid, 2015

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: 28, 42, 43, 46, 63, 67

Ítems: b3), c4), d1), e1), e2)

Referencias:

Pérez, M., & Pujol, E. (2015). *Jugando con la música. Bebés*. Instituto Gordon de Educación Musical España (IGEME).

ANEXO 15. ACTIVIDAD 8

Introducción: Las actividades de movimiento no estructurado en esta edad son imprescindibles para que el niño vaya tomando conciencia de todas sus posibilidades motrices y respecto al espacio en que se encuentra y comience a ser capaz de autorregular su respuesta.

Objetivos: Adaptar la velocidad del movimiento locomotor a los cambios de la música.

Contenidos: Cambios de tempo, regulación e inhibición del movimiento locomotor, exploración del espacio, juego simbólico, identificación y regulación de emociones asociadas a situaciones de peligro.

Descripción de la actividad: La presentación de esta audición se hará de pie, pidiendo a los niños y adultos que se muevan por todo el espacio rápida o lentamente según les sugiera la música. En las primeras sesiones el adulto puede llevar de las manos al niño para ayudarle en la comprensión de los cambios. El marco imaginativo será una selva donde les persiguen los leones, a veces consiguen escaparse y estar tranquilos pero otras veces tienen que correr. Variación: En la última sesión en que aparece, realizamos el mismo juego con los panderos que ya tienen en la mano y con una baqueta, de manera que tienen que correr y tocar el pandero cuando suenan las frases rápidas (para asustar al león) y caminar despacio y sin tocar cuando suenan las lentas (mientras lo buscamos).

Recursos materiales: Ninguno/panderos para la última variación.

Material sonoro: Danza húngara nº5. **Autor:** Johannes Brahms.

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: c3), c4), f2), f3), f4)

Ítems: 39, 43, 79, 84, 87, 88

Referencias:

Brahms, J. (1993). Hungarian dance nº 5 in F-sharp Major [Recorded by Bamberg Symphony Orchestra, conducted by Jonel Perlea]. On *Brahms: Hungarian Dances / Dvorak: Slavonic Dances* [CD]. Musique d'Or.

ANEXO 16. ACTIVIDAD 9

Introducción: En la parte final de las sesiones, introducir un cuento permite a los participantes un momento para recuperar la cercanía física al resto del grupo y la sensación de calma.

Objetivos: Cantar las onomatopeyas de los animales como respuestas entonadas.

Contenidos: Canción con estribillo, respuesta rítmica precisa,

Descripción de la actividad: El profesor canta la canción mientras va enseñando los animales nombrados en láminas de dibujos o en las páginas del cuento Cucu-trás. Durante el estribillo el libro se cierra el libro y el profesor se mueve con la pulsación de forma fluida. Cuando se ha presentado una vez se repite y el profesor deja un silencio después del nombre de cada animal para que los niños y los padres digan las onomatopeyas que les corresponden con el ritmo adecuado.

Recursos materiales: Ferri, F. (2003) *Cucú-tras*, Madrid, Ediciones SM

Material sonoro: Todos los animales. **Autores:** Pilar Pérez y José Andrés Villota

Modo / métrica: Mayor / binario

Todos los animales

Pilar Pérez y José A. Villota

Voz

To - dos los a - ni - ma - les ha - cen un soni - do y se les re - co no - ce con fá - ci - li - dad

5

¿có - mo / ha - ce / el pe - rro? Guau guau guau ¿Có - mo / ha - ce / el ga - to? Míau míau míau

9

¿Có - mo / ha - ce / la va - ca? mu mu mu ¿y có - mo / ha - ce / el le - ón? grr grr grr

Fine

D.C. al Fine

The musical score is written for voice in a single system with three staves. The first staff contains the introductory line of the song. The second staff begins with a measure rest marked '5' and contains the first two lines of the chorus. The third staff begins with a measure rest marked '9' and contains the final two lines of the chorus. The score concludes with a double bar line and repeat sign.

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a2), a3), a5)

Ítems: 4, 6, 8, 9, 10, 14

Referencias:

Pérez, P. & Villota, J. A. (2004). *Todos los animales*. [Partitura musical inédita].

ANEXO 17. ACTIVIDAD 10

Introducción: El momento de la despedida es importante para mantener la seguridad de la rutina, introduciendo al mismo tiempo variaciones que mantengan el interés día a día.

Objetivos: Reconocer y reproducir canciones de forma reconocible.

Contenidos: Pulsación, serie armónica del blues

Descripción de la actividad: El profesor presenta la canción que servirá como ritual de despedida durante todo el curso. Se mueve balanceándose con la música y se acompaña de un gesto sobre las piernas que marca los pulsos 2 y 4 de cada compás. Es importante nombrar a cada niño y mirarle cuando se dice su nombre. A lo largo del programa se irán incluyendo variantes, por ejemplo: incorporar acciones con distintas partes del cuerpo en la letra de la canción, (“con las manos decimos adiós” o “con los pies decimos adiós”). Variación 1: se nombra a cada niño y se le pone delante un espejo cuando se dice su nombre, observando su reacción. Variación 2: el profesor saca una caja donde previamente con la complicidad de los padres ha guardado todos los zapatos de los niños y al ir nombrándolos cada uno sale y coge los suyos. Mientras termina la canción de despedida el profesor anima a los niños a ponerse los zapatos. Variación 3: el profesor va enseñando una foto de cada niño y va pidiendo que le digan adiós con el nombre de la imagen. Variación 4: en la sesión 24, aprovechando que están de pie, se incorporan acciones incluidas en los ámbitos de contenido tales como “y con un salto decimos adiós”, “y dando vueltas decimos adiós”, “y en equilibrio decimos adiós” (a la pata coja).

Recursos materiales: Ninguno

Material sonoro: Adiós (I love my baby). **Autor:** Beth Bolton

Modo / métrica: Mayor / doble

Adiós (I love my baby)

Beth Bolton

$\text{♩} = 100$

Voz

A - dí - os a to - dos de - ci - mos a - dí - os A - dí - os a to - dos de -
ci - mos a - dí - os Con las dos ma - nos de - ci - mos a - dí - os
Y dan - do/ un sal - to
Con un a - bra - zo
Con las dos ma - nos de - ci - mos a - dí - os A - dí - os Ju - lia
Y dan - do/ un sal - to
Con un a - bra - zo
A - dí - os Ro - cí - o A - dí - os a to - dos de - ci - mos a - dí - os

© Bestbael Music, 2010

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a1), a5), b1), b2), b3), f2), g1)

Ítems: 1, 2, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 28, 81, 93

Referencias:

Bolton, B. (2010). I love my baby. En *Learning the Language of Music. Musicianship*. Bestbael Music.

ANEXO 18. ACTIVIDAD 11

Introducción: El contraste como elemento básico para el aprendizaje se une con la diversión y satisfacción que supone a esta edad descubrir que pueden controlar la inhibición del impulso motriz.

Objetivos: Bailar y parar como respuesta al estímulo auditivo relacionado (música/silencio).

Contenidos: Discriminación entre sonido y silencio, inhibición motriz, estilo rock and roll.

Descripción de la actividad: El profesor pone la audición grabada bailando libremente por todo el espacio con la música y anima a todos a hacer lo mismo. Durante la canción para la música al final de algunas de las frases de forma no predecible y se queda congelada durante las pausas. Observa la reacción de los niños que no reciben ninguna consigna verbal, sólo el ejemplo de los adultos.

Recursos materiales: La grabación y un reproductor de audio.

Material sonoro: Blue Suede Shoes. **Autor:** Carl Perkins.

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: b3), c3), c4), e1), e2), e4)

Ítems: 23, 39, 42, 60, 64, 71

Referencias:

Perkins, C. (1955). Blue Suede Shoes [recorded by E. Presley] On *Elvis Presley* [LP]. RCA Records (1956)

ANEXO 19. ACTIVIDAD 12

Introducción: Los cuentos son un buen recurso para volver a centrar la atención de los niños cuando ya están cansados y bajar el nivel de energía del grupo al final de las sesiones.

Objetivos: Reconocer y repetir la serie numérica descendente del 1 al 5.

Contenidos: Serie numérica descendente del 1 al 5, interés por los cuentos, atención mantenida, participación en la narración, nota de reposo.

Descripción de la actividad: El profesor canta la canción que corresponde el texto del libro mientras va enseñando las ilustraciones. Invita al grupo a participar en los gritos y a cantar el número sobre la nota de reposo con que acaba cada frase. Puede preguntar a los niños cuántas serpientes hay o contar las colas en la última ilustración para enfatizar el número.

Recursos materiales: El libro: Orecchia, G. & Porcella, T. (2016). *El faquir de Grancabeza*. Editorial Combel.

Material sonoro: El faquir de Grancabeza. **Autor:** Teresa Porcella / Blanca Fernández.

Modo / métrica: Mayor / binario

El faquir de Grancabeza

Teresa Porcella / Blanca Fdez.

Voz 1

El fa - moso fa-quir de Gran-ca - be - za tic - ne cin - co ser - pientes en la ces - ta Lle - ga / y
 cua - tro ser - pientes en la ces - ta Lle - ga / y
 tres ser - pientes en la ces - ta Lle - ga / y
 dos ser - pientes en la ces - ta Lle - ga / y
 u - na ser - pien - te en la ces - ta Gri - tas
 cin - co ser - pientes en la tes - ta Y si

Voz 2

5

gri - ta fuer - te / un ga - to y ser - pien - tes só - lo / hay cua - tro El fa
 gri - ta / un rey in - glés y ser - pien - tes só - lo / hay tres
 gri - ta / un bucy ve - loz y ser - pien - tes só - lo / hay dos
 gri - ta / u - na / ó - sa bru - na y ser - pien - tes só - lo / hay u - na
 tu con tus pa - pás y ser - pien - tes ya no / hay más
 de - jas de gri - tar ya se van a des - can - sar.

1, 2, 3, 4, 5. 6.

5

1, 2, 3, 4, 5. 6.

© Combel, Barcelona 2016

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a3), a5), d4), g2)

Ítems: 8, 9, 10, 14, 15, 54, 55, 56, 95

Referencias:

Fernández, B. (2016). *El faquir de Grancabeza*. [Partitura musical inédita].

ANEXO 20. ACTIVIDAD 13

Introducción: Esta propuesta es una variación de los juegos de falda tradicionales, presentes en tantas culturas, tan importantes para crear y reforzar el vínculo con la figura de apego.

Objetivos: Sentir el compás binario e interiorizar la estructura de la canción a través del movimiento de la figura de apego.

Contenidos: Forma ABABA, tensión-distensión V-I, arpeggios característicos del modo eólico, pulso y acento binario, confianza en la figura de apego.

Descripción de la actividad: Los niños se sientan sobre las rodillas del adulto de referencia, quien está en el suelo con las piernas juntas. El adulto va imitando los movimientos del profesor, que están relacionados con la música que suena: arriba y abajo en las quintas iniciales, rodillas alternas arriba y abajo con el pulso en el resto de la frase A, rodillas arriba progresivamente al comienzo de B y caída rápida en el último. Se intercalan patrones de los arpeggios característicos del modo para que padres y niños repitan a eco a la vez que saltan sobre las rodillas con cada nota. Después de varias repeticiones el profesor coge un huevito y canta los primeros 8 compases con él en la mano y lo deja caer en la cadencia al octavo delante de un niño. De esta manera reparte los huevitos para enlazar la siguiente actividad. Después de la canción “Muévelo” se vuelve a cantar esta melodía para recoger los huevitos y que los niños los metan en la bolsa al tiempo que el profesor entona la cadencia perfecta.

Recursos materiales: Huevitos-shakers.

Material sonoro: Happy day. **Autor:** Beth Bolton

Modo / métrica: Eólico / binario

Happy day

Beth Bolton

$\text{♩} = 108$

Voz

The image shows the musical notation for the song 'Happy day'. It consists of two staves. The top staff is labeled 'Voz' and contains a melody in 2/4 time with a tempo marking of 108. The bottom staff is a piano accompaniment with a treble clef and a key signature of one flat (Bb). The melody is written in a simple, rhythmic style with quarter and eighth notes.

© Bestbael Music. 2010

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a5), c4), e2), f2), g3)

Ítems: 14, 44, 64, 79, 80, 81, 98, 99, 100

Referencias:

Bolton, B. (2010). Happy day. En *Learning the Language of Music. Musicianship*. Bestbael Music.

ANEXO 21. ACTIVIDAD 14

Introducción: Esta actividad aprovecha el contraste como fuente de aprendizaje para presentar a los niños y niñas los primeros conceptos relativos a las características del sonido.

Objetivos: Reaccionar a los contrastes musicales presentados: sonido/silencio, rápido/lento, fuerte/suave... y reforzar las nociones espaciales básicas.

Contenidos: Canción con estribillo, cadencia V-I, pulso, contrastes sonoros (sonido y silencio, rápido y lento, fuerte y suave), contrastes en las nociones espaciales (arriba y abajo, delante y detrás, a un lado y a otro...).

Descripción de la actividad: Con los huevitos en la mano (repartidos con la anterior canción) el profesor comienza la nueva canción, mientras agita los huevitos con la pulsación hasta que, al llegar al calderón, se queda quieto y callado. Deja unos segundos para observar las reacciones de los niños y repite de nuevo el estribillo. Cuando empiecen a perder atención se van intercalando las estrofas, que se acompañan de movimiento continuo con los huevitos y en la dirección / intensidad / velocidad que indique el texto (“lo movemos fuerte, lo movemos suave”, “lo movemos rápido, lo movemos lento”, “lo movemos delante, lo movemos detrás”, etc.). Cuando se quieran recoger los huevitos se entonan los grados V y I al tiempo que se tiran al suelo y se enlaza con la canción “Happy day” previa.

Recursos materiales: Huevitos/shakers.

Material sonoro: Muévelo (Shake your sillies out) **Autor:** Raffi Cavoukian / Blanca Fernández

Modo / métrica: Mayor / binaria

Muévelo (Shake your sillies out)

Raffi Cavoukian
Adaptación Blanca Fdez.

♩ - 120

Voz

Mué - mué mué mue mué ve lo mué mué mué mué mué ve lo

5 mué mué mué mué mué ve lo y/aho ra ya no más. lo mo-ve-mos a-

9 rri-ba lo mo-ve-mos a - ba - jo lo mo-ve-mos-a/un la do lo mo-ve-mos al o - tro

Fine

D.C. al Fine

The musical score is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. It consists of three staves of music. The first staff contains the first line of lyrics. The second staff starts at measure 5 and contains the second line of lyrics. The third staff starts at measure 9 and contains the third line of lyrics. There are triplets indicated by a '3' over the notes in the second and third staves. The score ends with a double bar line and repeat dots.

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a1), a5), c2), c3), c4), d1), d2)

Ítems: 3, 15, 16, 35, 39, 42, 44, 45, 46, 50

Referencias:

Raffi B. & Simpson, B. (1994). Shake My Sillies Out [Recorded by The Wiggles]. On *Yummy Yummy* [LP]. Homeland publishing.

ANEXO 22. ACTIVIDAD 15

Introducción: En esta propuesta se prioriza la interiorización del material sonoro, primero presentándolo como canción inicial de acogida y después, una vez conocida, reaccionando con el juego a sus elementos musicales. De esta manera logramos que la respuesta sea menos imitativa y más consciente.

Objetivos: Contrastar movimiento pesado y fluido asociándolo a cada una de las dos frases musicales de la canción.

Contenidos: Frase, cadencia, pulso, equilibrio, propiocepción, esquema corporal, nociones espaciales dentro y fuera, material recogido y ordenado, respuesta verbal.

Descripción de la actividad: El profesor presenta la nueva canción de acogida mientras todos van cogiendo sitio y poniéndose cómodos. Realiza dos gestos contrastantes en las frases A y B. En la frase A destaca la pulsación y en los dos pulsos de silencio el profesor hace una respiración y una caída (golpe con la mano en el suelo). En la frase B el movimiento es fluido para acabar con la misma respiración y golpe en el suelo. En la segunda sesión en que utiliza como inicio comienza con la misma actividad y después va acercándose a los niños y ofreciendo las manos para chocar con él en los momentos de A en que antes se golpeaba el suelo. En las sesiones en que aparece después de la canción de bienvenida, el juego es el siguiente: el profesor presenta la canción mientras realiza dos gestos contrastantes en las frases A y B, en el último compás de A, tercer pulso, tira un saquito a un niño y en la frase B arrastra el saquito con fluidez por el suelo. Se repite hasta que todos los niños reciben un saquito y luego se reparte a los adultos. Todos juntos juegan de la misma manera a tirar y arrastrar los saquitos en las dos frases contrastadas. En la frase B se incluyen variaciones como poner el saquito sobre la cabeza, sobre el hombro, sobre la nariz... o acoger alguna sugerencia de los niños. El profesor pasa con un pandero hacia arriba a modo de cesto y lo ofrece en el tercer pulso del compás cuatro para que metan tiren dentro el saquito, luego le da la vuelta y se lo devuelve. Finalmente pone el pandero en el centro e invita con gestos a todos a tirar dentro el saquito para guardarlos.

Recursos materiales: Saquitos de psicomotricidad

Material sonoro: Amokeake. **Autor:** Beth Bolton

Modo / métrica: Armónico menor / Binario

Amokeake

Beth Bolton

♩ = 120

Voz

Fine

D.C. al Fine

© Bcsybael Music, 2010

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: b1), d1), d2), e2), g3)

Ítems: 17, 18, 45, 46, 48, 67, 98, 99

Referencias:

Bolton, B. (2010). Amokeake. En *Learning the Language of Music. Musicianship*. Bestbael Music.

ANEXO 23. ACTIVIDAD 16

Introducción: En el momento actual en que la tradición oral ha quedado relegada a un segundo plano por el dominio de los medios audiovisuales, la educación musical también tiene como misión la transmisión del repertorio tradicional como el que aparece en esta actividad.

Objetivos: Mantener la atención a la narración gracias al soporte sonoro y visual.

Contenidos: Estrofa, nota de reposo, folclore propio, interés y atención por la narración.

Descripción de la actividad: El profesor representa con los muñecos las acciones que se nombran en la canción. Los rollos de cartón sirven para esconder y hacer asomar al ratoncito. Se repite la canción completa y se omite la nota de reposo del final de cada estrofa para que sean los padres y los niños quienes la entonen.

Recursos materiales: Un gato y un ratoncito de peluche, dos rollos de cartón de distinto grosor.

Material sonoro: Era un gato grande. **Autor:** Popular.

Modo / métrica: Mayor / binario

El gato grande

Popular

Voz

E - ra/un ga - to gran - de que/ha - cí - a ron ron .
E - ra/un ra - ton - ci - to chi - qui - to chi - qui - to
(Sa)lío de su/es con - di - te co - rrió por la/al fon - bra
(Si)ntió/un gran zar - pa - zo sobre su ra - bi - to

3
muy a - cu - rru - ca - do en su al-moha-dón Ce - rra - ba los o - jos se/ha -
que/a so ma ba/el mo - rro por un a gu je ri - to De - sa - pa - rc - cí - a vol -
que mic - de te - ni a has ta de su som - bra Cuan-do/al dar la vucl - ta sin -
se/e-chó/a co - rrer to-do/a-sus - ta - di - to Y/a-qui/a - ca - ba/el cuen - to de

6
ci - a/el dor - mi - do mo - vi - a la co - la con ai - re/a - bu - rri - do
vi - a/a/a so - nar - se y da - ba/un gri - ti - to an - tes de mar - char - se
tío/un gran es - truen - do vió dos o - jos gran - des y/un ga - to tre - men - do
mi ra - ton - ci - to que/a - so - ma - ba/el mo - rro por un a gu je - to

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a3), a5), f2), f4)

Ítems: 8, 9, 14, 79, 87

Referencias: Popular (2003). Era un gato grande. En *Canciones infantiles* [interpretado por Rosa León]. [CD]. Fonomusic.

ANEXO 24. ACTIVIDAD 17

Introducción: Teniendo en cuenta que la inmensa mayoría de la música que llega a oídos de los niños a través de los medios audiovisuales y de las canciones que les enseñan dentro de la escuela infantil están en compás binario, es un deber de la educación musical reforzar la experiencia del acento ternario a través del movimiento.

Objetivos: Trabajar la motricidad gruesa a partir de las células características del compás ternario.

Contenidos: Forma rondó, células rítmicas características del ritmo ternario, movimientos de balanceo sobre un solo pie, movimiento de giro sobre uno mismo, salto.

Descripción de la actividad: Todos están colocados de pie en un círculo mirando hacia dentro y con las manos sueltas. El profesor comienza el recitado acompañando cada sección con un movimiento diferente.

- Sección A: balanceo sobre pies alternos con los acentos de compás
- Sección B: giros sobre un mismo a uno y otro lado terminando con cada semifrase al centro y pasitos con la pulsación
- Sección C: caminando dentro y fuera cuando lo dice el texto con la pulsación
- Sección D: saltando coincidiendo con los tres “hop” del final de frase.

Como variación en sucesivas sesiones se añade una sección con patrones rítmicos ternarios a eco (para que repita todo el grupo) mientras nos ponemos a la pata coja sobre un pie con la otra pierna flexionada. Con cada nuevo patrón se cambia de pie. Acaba con la sección A.

Variación 2: El profesor la introduce con todos colocados de pie en un círculo mirando hacia dentro y con las manos sueltas, diciendo que “ha traído unos círculos mágicos para cada uno sobre los que se salta muchísimo, hay que tener cuidado para no darse con la cabeza en el techo” y les va preguntando a cada uno de qué color lo quiere. Después les pide que elijan un lugar en el suelo y lo coloquen ahí, será su sitio especial. Colocan con cuidado los pies dentro del círculo y el profesor comienza el recitado con la propuesta de movimiento de las anteriores ocasiones.

Recursos materiales: Ninguno.

Material sonoro: Dóndola (Báilalo). **Autor:** Paola Anselmi.

Métrica: ternaria.

Dondola (Báilalo)

Paola Anselmi

Voz

9

17

25

29

33

© Paola Anselmi 2010

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a1), a2), a5), b3), f1)

Ítems: 3, 4, 6, 14, 26, 27, 28, 78

Referencias:

Anselmi, P. (2010). I nani. En *Pongo musicale: Idee musicali da modellare per bambini piccolissimi. [El hacer musical: Ideas a modelar para niños pequeñísimos]*. MKT Musikit srl Case Editrici Musical.

ANEXO 25. ACTIVIDAD 18

Introducción: El repertorio popular y la educación musical mantienen en las últimas décadas una relación simbiótica, de manera que el folclore puede ser una fuente importante de recursos para el aula y la educación ayuda a su vez a la transmisión y conservación viva del folclore.

Objetivos: Percutir la última nota de la frase en el momento del turno propuesto.

Contenidos: Cadencia conclusiva, frase musical, acento ternario, respeto al turno de intervención, entonación de fragmentos musicales.

Descripción de la actividad: De pie en círculo mirando hacia dentro el profesor comienza a balancearse sobre pies alternos cantando la dominante y la tónica del modo. Una vez instaurado este movimiento y el ostinato melódico, el profesor canta la melodía golpeando con la baqueta sobre el pandero en la última nota de caída. Continúa cantando la melodía y ofrece la baqueta cada vez a un niño distinto para que golpeen si quieren la nota final de la misma manera. Cuando acaba la ronda y todos los niños han tenido oportunidad de tocar el profesor canta patrones melódicos de tres notas por intervalos conjuntos a cada niño a la vez que golpea tres veces en el pandero y lo ofrece para que respondan individualmente. Para terminar el profesor lo toca una última vez y cae al suelo en la nota de reposo final incitando al resto a hacer lo mismo.

Recursos materiales: Pandero grande y baqueta de fieltro

Material sonoro: Chimenea. **Autor:** Popular

Modo / métrica: Mayor / ternario

Chimenea

Popular

Voz

A chi - me - ne - a que se ba - lan - ce - a que se/es -

5 tá ca - yen - do que ya se ca - yó

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: c2), e4), f4)

Ítems: 37, 74, 87

ANEXO 26. ACTIVIDAD 19

Introducción: En este momento de la intervención es interesante comenzar a buscar la cooperación de los niños y la cohesión del grupo, para lo cual puede ayudar un elemento de juego común como un paracaídas.

Objetivos: Trasladar la forma musical al movimiento del paracaídas con la cooperación de todos.

Contenidos: Forma ABA, pulso, participación en una actividad de gran grupo, arriba y abajo, lateralidad, entonación de la nota de reposo, regulación emocional.

Descripción de la actividad: Sentados en el suelo en círculo el profesor saca el paracaídas y todos lo agarran con las dos manos. Se pide a los niños, por seguridad, que no pasen por debajo ni por encima del él. En el minueto se propone mover con la pulsación el paracaídas en la frase A y bajarlo por semifrases en la frase B. En el trío se balancea a izquierda y derecha con el micropulso (negras) sin perder el contacto con la tela. Al acabar la audición el profesor canta la dominante del tono a la vez que eleva el paracaídas y la nota de reposo cuando cae al suelo, lo repite y a la tercera vez lo recoge al terminar la cadencia.

Recursos materiales: Paracaídas, la grabación y un reproductor de audio.

Material sonoro: Tempo di Minuetto del Septimino en Mi b M, op. 20

Autor: Ludwig van Beethoven

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: e1), e3), f2), g2)

Ítems: 63, 70, 72, 79, 97

Referencias:

Beethoven, L. V. (1977). Tempo di Minuetto [Grabado por Conjunto de Cámara de la Filarmónica de Viena]. En *Septimino op. 20 / Fuga Op. 137* [LP]. Deutsche Grammophon.

ANEXO 27. ACTIVIDAD 20

Introducción: Las actividades de soplo se utilizan por logopedas y terapeutas del lenguaje para reforzar la musculatura de la cara y para tomar consciencia de la propia respiración, y pueden ayudar asimismo en el proceso natural de adquisición del habla.

Objetivos: Soplar coincidiendo con el silencio de la melodía.

Contenidos: Respiración, respeto por los silencios, control del soplo, relación uno a uno con los iguales, el educador, la figura de apego y los otros adultos.

Descripción de la actividad: El profesor comienza a cantar mientras reparte una pajita a cada niño y a cada adulto en la sala. Cuando llega la frase B el profesor coge su pajita y sopla en los silencios sobre la carita o el pelo de alguno de los niños, animando a todos a hacer lo mismo unos con otros. Cuando vuelve la frase A jugamos con la pajita a mirar por ella, dibujamos con ella por el aire... cualquier gesto que nos sugiera con movimiento fluido. Continúa alternando A y B varias veces, tanto como la atención de los niños lo permita.

Recursos materiales: Pajitas

Material sonoro: Dulali

Autor: Paola Anselmi

Modo / métrica: Eólico / binario

Dulali

Paola Anselmi

The musical score for 'Dulali' is presented in two staves. The first staff is for the voice (Voz) and is in 2/4 time with a key signature of one flat (B-flat). It contains four measures of music with the lyrics 'Du la li la li la li lu Du la li la li la lu Du la li la li la li lu Du li lu'. The piece ends with a double bar line and the word 'Fine'. The second staff is for a percussive accompaniment, starting at measure 5. It consists of eighth notes with a 'pam' sound effect. The lyrics are 'Pam pam pam pam pam pam pam pam pam pam pam pam pam pam pam pam'. The piece ends with a double bar line and the instruction 'D.C. al Fine'.

© 2014 Paola Anselmi, Roma

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: c1), d1), d2), e1), e3)

Ítems: 31, 32, 45, 50, 60, 61, 62, 68, 70

Referencias:

Anselmi, P. (2014). Clap and tum. En *Ba Ba Settete. Salta, canta, gira, dondola... Giochi di musica per bambini da 0 a 6 anni* [CD]. Edikit.

ANEXO 28. ACTIVIDAD 21

Introducción: En este tipo de actividades de acogida el educador puede recoger gran cantidad de información de cara a la sesión, ya que cómo respeten o no el turno, la energía con la que lancen la pelota, si hacen o no contacto visual... será un indicador de la actitud con la que se acercan ese día a la clase. Además, puede ser un momento para reconocer su individualidad y hacerles sentir vistos por el profesor, lo que mejorará su vinculación y su reacción a las propuestas.

Objetivos: Lanzar con ambas manos la pelota rodando, con la energía que le sugiera la música.

Contenidos: Movimiento fluido, respeto del turno, relación entre el educador y el niño.

Descripción de la actividad: Con todos situados en círculo, el profesor coge una pelota blanda y la enseña sin decir nada, la aprieta, la mueve despacio en el aire durante unos segundos y cuando comienza a sonar el violonchelo hace contacto visual con uno de los niños y le lanza rodando la pelota. Indica mediante gestos que lo lance a otro compañero y que interactúen entre ellos y con los otros adultos manteniendo los movimientos tranquilos y fluidos.

Recursos materiales: Una pelota grande blanda, la grabación y un reproductor de audio.

Material sonoro: El cisne, del Carnaval de los Animales. **Autor:** Camille Saint-Saens.

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: b3), d1), d2), e2), e4), f1)

Ítems: 24, 47, 48, 65, 67, 74, 75, 76

Referencias:

Saint Saens, C. (1986). El cisne [Grabado por London Sinfonietta, dirigido por Ch. Dutoit]. En *Sinfonía con órgano / Carnaval de los animales* [CD]. The Decca Record Company Limited

ANEXO 29. ACTIVIDAD 22

Introducción: Durante las primeras sesiones, las claves han sido el material con el que el profesor ha dado la bienvenida cada día, y por ese motivo los niños tendrán muchas ganas de poder explorar ese instrumento que tantas veces han visto y escuchado.

Objetivos: Realizar y proponer distintos movimientos con las claves siguiendo el pulso o el acento de la canción.

Contenidos: Calderón, cadencia suspensiva, pulsación, arpegios de los grados tonales del modo mayor, juego simbólico, pensamiento divergente, exploración de las claves como objeto y como instrumento musical.

Descripción de la actividad: El profesor comienza a cantar mientras realiza un gesto marcando el pulso sobre una parte del cuerpo. Pide mediante el texto de la canción que le imiten y cuando llega la cadencia no conclusiva de la frase B mira a los niños a los ojos y anticipa el nuevo movimiento creando en el calderón la expectación sobre la caída a la nueva frase A. Los movimientos a trabajar serán los propios de esta etapa del desarrollo: toques sobre distintas partes del cuerpo y de la cara, toques sobre el suelo o los adultos de referencia, movimientos que imiten las acciones de nadar o volar, agitación de manos, brazo o piernas, frotar sobre partes del cuerpo, gestos que imiten acciones cotidianas como comer o lavarse, etc. Después de varias propuestas se repartirán claves a cada niño y cada adulto y se continuará ahora jugando con las posibilidades que brinda el objeto (golpear, hacer torres, frotar, dibujar, amasar, usar como cubiertos, peinarse, usar como clavo y martillo, empujar una con otra como un tren, etc.). Se pueden pedir sugerencias a los niños. Como variación, en sucesivas sesiones, el profesor introducirá patrones melódicos de tres notas con los arpegios tonales descendentes del tono mayor para que le grupo los responda a eco al mismo tiempo que golpea con las claves sobre el suelo.

Recursos materiales: Claves pequeñas.

Material sonoro: Haz lo que hago. **Autor:** Marisa Pérez.

Modo / métrica: Mayor / ternario.

Haz lo que hago

Marisa Pérez

Andante

Voz

Haz lo que ha - go haz lo que ha - go haz lo que ha - go si-gue-me haz lo que

3
ha - go haz lo que ha - go haz lo que ha-go si-gue-me Y/ahora pon le mu-cha/a-ten-ción Aho-ra

6
va-mos a cam biar Haz lo que ha - go. haz lo que ha - go haz lo que ha-go si-gue-me.

© Madrid, 2015

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a2), a4), b4), c1), c2), c3), d1), d3), e1), f1), g1)

Ítems: 4, 5, 12, 13, 29, 30, 32, 35, 39, 46, 47, 53, 63, 78, 91, 92

Referencias:

Pérez, M., & Pujol, E. (2015). *Jugando con la música. Bebés*. Instituto Gordon de Educación Musical España (IGEME).

ANEXO 30. ACTIVIDAD 23

Introducción: La sorpresa y la variación sirven para mantener el interés en los niños cuando se quiere utilizar varias veces un material sonoro con el fin de conocerlo y asimilarlo mejor.

Objetivos: Memorizar y reproducir verbalmente el recitado.

Contenidos: Fraseo, imitación y reproducción de esquemas y fragmentos rítmicos binarios.

Descripción de la actividad: Se presenta el recitado acompañado de los siguientes gestos: en los primeros de semicorcheas compases los dedos simulan ser patas de arañas caminando por el suelo, en los compases 7 a 9 las manos se mueven en el aire hacia arriba y en el compás final se esconden detrás del cuerpo. Entonces el profesor saca una bolsa de tela y comienza a sacar el material que se vaya a utilizar después de ella (saquitos o pañuelos dependiendo de la sesión). Con los saquitos los frota con las dos manos y después se lo deja delante a alguno de los niños, haciendo coincidir el final con la caída. Con los pañuelos comienza a asomar uno con el recitado, pero en la caída el pañuelo “se esconde” de nuevo dentro de la bolsa “porque está tímido”. Se propone a alguno de los niños que tire del extremo que sobresale del pañuelo mientras suena de nuevo el recitado y con la caída por fin el pañuelo sale entero o el profesor lo va sacando y lo lanza sobre el alumno para hacer coincidir el final con la caída. En la sesión 11 se hace la siguiente variación: El profesor introduce el marco imaginativo de la actividad: les cuenta que se ha encontrado una caja cerrada dentro de su maleta y no ha conseguido abrirla. Para abrirla se le ha ocurrido que quizá necesiten unas palabras mágicas como para abrir la cueva de Alibabá, y sugiere a los niños que probemos alguna de las que nos sabemos ya a ver si funcionan. Se presenta el recitado bajo el aspecto de una fórmula mágica al tiempo acompañado del movimiento de la varita mágica sobre la caja, cambiando la sílaba final por un “chssss” y entonces prueba y abre la caja... para encontrar otra caja cerrada dentro. Así va abriendo una tras otra hasta encontrar los pañuelos en la más pequeña, que reparte entre los miembros del grupo.

Recursos materiales: Pañuelos semitransparentes de colores.

Material sonoro: Ragnetti. **Autor:** Paola Anselmi y Diego Maugeri

Métrica: binaria

Ragnetti

Paola Anselmi y Diego Maugeri

Voz $\frac{2}{4}$

zi chi zi chi zi zi chi zi chi zi zi chi zi chi zi chi zi chi zi chi zi zi chi zi chi zi

6

uuaaa plaf!

© Paola Anselmi 2010

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: d1), d2), d3), d5), e4), f3)

Ítems: 45, 46, 50, 53, 59, 74, 83, 84, 85, 86

Referencias:

Anselmi, P. (2010). I nani. En *Pongo musicale: Idee musicali da modellare per bambini piccolissimi*. [El hacer musical: Ideas a modelar para niños pequeñísimos]. MKT Musikit srl Case Editrici Musical.

ANEXO 31. ACTIVIDAD 24

Introducción: En este caso se ha introducido una canción que, muy probablemente, es conocida por los niños para vincular las clases con la experiencia musical que tienen de forma diaria en casa y de la escuela.

Objetivos: Participar de forma activa (con gestos y con la voz) en la interpretación de la canción.

Contenidos: Exploración tímbrica, suspensión del tempo (calderón), identificación de sonidos cotidianos, interés, atención y participación activa en el desarrollo de las canciones, motricidad fina (movilización de los dedos de las manos), respeto al material usado.

Descripción de la actividad: El profesor presenta la canción representando con las manos las patas de la araña que sube y cae, invitando a adultos y niños a hacer lo mismo. Después, canta la melodía mientras sube la araña por el palo de lluvia, la baja y vuelve a subir como cuenta el texto. En las dos ocasiones que aparece la palabra lluvia el profesor da la vuelta al palo de lluvia y hace una pausa tan larga como sea el sonido del instrumento para escucharlo con atención. Se puede hacer varias veces la canción e invitar a los niños a manejar a la araña.

Recursos materiales: Araña de juguete, palo de lluvia grande.

Material sonoro: Wincy

Autor: Popular inglesa

Modo / métrica: Mayor / binario

Wincy

Popular inglesa

Voz

Win-cy la/a-ra - ña su - bió al ca - na-lón. Vi - no la llu - via y se la lle-vó.

5

Sa - lió el sol y se se-có la llu - via y In - cy Win-cy/a-ra - ña o - tra vez su-bió.

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a3), a5), c4)

Ítems: 8, 9, 16, 41

Referencias:

Popular (2014). Incy Wincy araña [interpretado por El mundo de los niños]. En *Canciones infantiles*. [Formato digital]. Autoedición.

ANEXO 32. ACTIVIDAD 25

Introducción: En esta actividad se busca la complicidad y participación de los adultos a través de una canción bien conocida por ellos.

Objetivos: Responder bien golpeando la pandereta, bien saltando, coincidiendo con el acento de la síncopa.

Contenidos: Síncopa, estructura musical ABAB, espera del turno, salto y movimiento locomotor ajustado al compás de la canción, movimiento pesado y fluido.

Descripción de la actividad: El profesor canta la frase A y golpea en el suelo en los dos acentos principales (negras en síncopa) y haciendo con los dedos las patitas en el final de la frase. Al cabo de varias repeticiones los acentos se convierten en toques sobre el cuerpo propio y de los otros. El profesor saca una pandereta y la ofrece a alguno de los niños en el momento del acento, agitándola al retirarla en el final de la frase. Cuando todos han tenido oportunidad de intervenir el profesor propone un salto sobre los acentos (simulando pisar cucarachas con cara de susto) y caminar rápido con la figuración cuando antes hacía el gesto de la arañita por todo el espacio. En la frase B se balancea y baila libremente.

Recursos materiales: Una pandereta.

Material sonoro: La cucaracha. **Autor:** Popular mexicana (basada en un corrido español).

Modo / métrica: Mayor / binario.

La cucaracha

Popular mexicana

$\text{♩} = 144$

Voz

5

10

14

1. Fine

2. Fine

D.C. al Fine

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a1), b3), e2), e4), f2), f3)

Ítems: 3, 27, 65, 67, 74, 79, 80, 83, 84

Referencias:

Popular (2018). La cucaracha [interpretado por Jorge Anaya]. En *World Sing-A-Long*. Putumayo Kids.

ANEXO 33. ACTIVIDAD 26

Introducción: En esta edad se pueden empezar a introducir movimientos clásicos de las danzas tradicionales como son el movimiento de corro gracias al ejemplo de los adultos de referencia. Utilizar un objeto intermediario como la goma permite una mayor flexibilidad de movimientos y tiempos para los niños y a la vez una conexión entre los miembros del grupo.

Objetivos: Participar en una danza estructurada por imitación de los adultos.

Contenidos: Forma musical ABCABCABC, nociones espaciales dentro-fuera, contraste entre movimiento locomotor y movimiento sin desplazamiento, danza de corro, participación en gran grupo.

Descripción de la actividad: Colocados en círculo de pie (adulto-niño-adulto-niño...) y agarrados a una goma elástica realizan siguiendo al profesor la siguiente coreografía:

- Sección A: se camina con el pulso una frase hacia la derecha y otra frase hacia la izquierda.
- Sección B: movimiento sin desplazamiento, los pies marcan el pulso sobre el suelo en una frase y las manos moviendo la goma arriba y abajo en la siguiente.
- Sección C: en cada una de las frases se camina con la pregunta hacia dentro y con la respuesta hacia fuera del círculo.

Toda la secuencia se repite tres veces y en la coda final se dice adiós a la música con una mano sin desplazamiento.

Recursos materiales: Una goma elástica de unos 6-8 metros, la grabación y un reproductor de audio.

Material sonoro: Circassian circle. **Autor:** Popular irlandesa.

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: b3), d2), e1), e4)

Ítems: 23, 27, 50, 63, 71, 73.

Referencias:

Folk dance Arr. Allen, W. (1959). Circassian circle. On *Circassian circle* [single]. Sparton Records.

ANEXO 34. ACTIVIDAD 27

Introducción: Esta canción tradicional utiliza la acumulación como recurso narrativo, a la vez que pone a prueba la memoria de trabajo de grandes y pequeños en un juego que, además, tiene espacio para la intervención creativa de los niños. Por todas estas razones y por ser memoria emocional de muchos de los adultos participantes, tiene un sitio en este programa.

Objetivos: Mover rítmicamente partes del cuerpo y recordar la secuencia en que se nombran.

Contenidos: Frase, pulso, transmisión del repertorio tradicional, esquema corporal, memoria de trabajo, respuesta verbal individual.

Descripción de la actividad: Sentados en el suelo, el profesor comienza a cantar mientras golpea sobre las piernas la pulsación. Al llegar al momento en que la canción nombra partes del cuerpo (manos, pies, cabeza) el profesor las moviliza y sugiere a los niños y padres que se muevan de la misma forma. Se pide a los niños que sugieran partes del cuerpo que se van añadiendo en cada repetición, hasta que todos hayan aportado alguna.

Recursos materiales: Ninguno.

Material sonoro: Juan Pequeño. **Autor:** Popular española.

Modo / métrica: Mayor / binaria.

Juan Pequeño

Popular

Voz

Juan Pe-que-ño bai-la. bai-la. bai-la. bai-la. Juan Pe-que-ño bai-la. bai-la con los pies: con un

5
pic. pic. pic. y/o - tro pic. pic. pic. a - sí bai - la Juan Pe - que - ño.

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a1), a2), a3), b1), b3)

Ítems: 1, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 17, 18, 23

Referencias:

San Andrés, C. (2000). Juan pequeño baila. En *Jugar, cantar y contar*. Ediciones Teleno S.L.

ANEXO 35. ACTIVIDAD 28

Introducción: Las propuestas como ésta, con material no estructurado son una apuesta por fomentar el juego imaginativo y el pensamiento divergente de los niños.

Objetivos: Mover el pañuelo de forma ajustada con el acento irregular.

Contenidos: Cambios de tempo y carácter, pulsación, compás irregular impar, juego simbólico, resolución de problemas, pensamiento divergente.

Descripción de la actividad: El profesor coge el pañuelo y comienza a moverlo con el micro pulso arriba y abajo mientras canta la melodía con la letra que dice “salta el pañuelo”. Cuando la letra cambia, cambia la acción y cambia con ella el elemento rítmico que se resalta: el compás (vuela el pañuelo), el macro pulso (duerme el pañuelo) o el micro pulso (limpia el pañuelo) según interese. Se intercala el movimiento y la letra “salta el pañuelo” a modo de estribillo. El profesor debe variar el timbre de la voz, el tempo y la intensidad para crear distintos ambientes emotivos para cada movimiento. En las siguientes sesiones en que aparece esta actividad se añaden nuevas acciones para dar interés a la propuesta: me escondo en el pañuelo, me disfrazo con el pañuelo, doblo el pañuelo...

Recursos materiales: Pañuelos semitransparentes de colores.

Material sonoro: Salta el pañuelo (Bota la pelota). **Autor:** Marisa Pérez.

Modo / métrica: Dórico / irregular impar.

Salta el pañuelo (Bota la pelota)

Marisa Pérez

Moderato

Voz

Sal-ta el pa-ñue-lo y sal-ta-el pa-ñue-lo y sal-ta el pa-ñue-lo y sal-ta sal-ta/a sí

5

Vuc-la el pa-ñue-lo y yuc-la el pa-ñue-lo y yuc-la el pa-ñue-lo y yuc-la yuc-la/a sí
Ducr-me el pa-ñue-lo y ducr-me el pa-ñue-lo y ducr-me el pa-ñue-lo y ducr-me ducr-me/a sí
Guar-do el pa-ñue-lo y guar-do el pa-ñue-lo y guar-do el pa-ñue-lo y guar-do guar-do/a sí

Fine

D.C. al Fine

© Madrid, 2010

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a1), c1), c2), c4), g1)

Ítems: 3, 32, 33, 35, 36, 43, 44, 92, 93, 94

Referencias:

Pérez, M., & Pujol, E. (2015). *Jugando con la música. Bebés*. Instituto Gordon de Educación Musical España (IGEME).

ANEXO 36. ACTIVIDAD 29

Introducción: En este momento del programa la mayoría de los niños están preparados para cantar un ostinato V-I. Asimismo, muchos de ellos podrán entonar correctamente patrones melódicos mayores de grados conjuntos.

Objetivos: Entonar el intervalo V-I e imitar o proponer fragmentos melódicos de tres notas por grados conjuntos en el modo mayor.

Contenidos: Ostinato V-I, textura de melodía acompañada, nota de reposo, frase, permanencia de objeto, entonación de fragmentos melódicos, pulso.

Descripción de la actividad: El profesor presenta la melodía sin letra mientras va dando toques por sus brazos, sus piernas y cuando debería sonar la nota de caída final se toca la nariz y pone cara de sorpresa al no haber sonido. Repite varias veces la melodía acabando en la nariz de alguno de los niños con el mismo resultado. Entonces invita al grupo a cantar la nota de reposo y de ese sonido arranca el ostinato I-V sobre el que el profesor canta la melodía al tiempo que va tirando hacia arriba pequeñas pelotas de espuma. Cada vez que termina la melodía esconde todas las pelotas detrás de él (pide a los adultos que hagan lo mismo) desapareciendo los objetos y su movimiento al mismo tiempo que el sonido. Variación: Repite la canción tantas veces como se quiera y en la nota de reposo va variando el lugar del cuerpo al que se va la pelota (dentro de una mano, detrás de la cabeza, detrás de la espalda, debajo de un pie, etc.). En las pausas entre repeticiones el profesor lanza patrones melódicos de tres notas individualmente a cada niño a la vez que lanza físicamente una pelota hacia él y espera posibles respuestas (vocales o motrices). Es importante dejar un espacio suficiente después de cada uno para las posibles respuestas de los niños. El profesor pregunta ¿quién tiene una igual que la mía? O ¿quién tiene una diferente? Y se vuelve al ostinato y la melodía principal.

Recursos materiales: Pequeñas pelotas de espuma o tela de dos colores diferentes.

Material sonoro: Bota pelota

Autor: Edwin E. Gordon / letra Marisa Pérez

Modo / métrica: Mayor / binario.

Bota pelota

Popular

The musical score is written in 6/8 time. It consists of three systems of music. The first system includes two vocal parts: 'Voz 1' and 'Voz 2'. 'Voz 1' has the lyrics 'Bo ta bo ta bo ta pe lo ta y bo ta/y se me va mi ra que'. 'Voz 2' has a single note on the first staff and rests on the second. The second system continues the vocal lines with lyrics 'bo ta bo ta bo ta pe lo ta que bo ta/y se me'. The third system is labeled 'Patrones' and shows a guitar accompaniment with a rhythmic pattern of eighth notes and rests.

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a5), b1), c2), c3), c4), d1), d2), d5), e3), e4), f1), g3)

Ítems: 14, 17, 36, 38, 39, 42, 45, 48, 57, 70, 71, 72, 75, 76, 98, 99

ANEXO 37. ACTIVIDAD 30

Introducción: La introducción de materiales artísticos en actividades musicales puede favorecer la exploración de los mismos desde otra perspectiva.

Objetivos: Asociar distintos gestos con el papel a los tres partes en que se divide la canción.

Contenidos: Exploración de materiales artísticos, motricidad fina (rasgar, hacer bolas) y gruesa (agitar), colores, lanzar, colaboración para mantener los espacios limpios, cambios de tempo.

Descripción de la actividad: El profesor presenta la canción con movimientos que resalten las cualidades de cada fragmento: en los 8 primeros compases golpea con las manos alternas en el suelo siguiendo la pulsación como si caminaran, en los compases 9 a 12 levanta los brazos y los mueve elegantemente en el aire y en los compases 13 a 16 hace como si se desinflara y queda agachado en forma de bola. Repite la presentación hasta que observa que pierde interés y entonces coge un papel de seda y lo agita a derecha e izquierda en los compases 1 a 8, lo rasga despacio en los compases 9 a 12 y con lo que queda en la mano hace una pelota durante los compases finales. Coincidiendo con la cadencia perfecta lanza la pelota de papel al aire. Pregunta entonces a los niños si ellos también quieren jugar igual y va pasando por cada uno, dándoles trozos a los que quieran. Comienza la canción y repite las acciones propuestas anteriormente. Puede introducir otros gestos tras observar la exploración que hacen los niños del material. Cuando quiera recoger pondrá un cubo o papelera en el centro del grupo mientras sigue cantando la primera frase e invitará con el ejemplo a tirar todos los papeles dentro.

Recursos materiales: Papel de seda de colores.

Material sonoro: Fiddle tune. **Autor:** Popular.

Modo / métrica: Mayor / binario

Fiddle tune

Popular americana

The musical score is written in 2/4 time with a key signature of one sharp (F#). The vocal line (Voz) starts with the tempo marking 'Allegretto' and a quarter note equal to 104. The guitar line (9) includes markings for 'Majestic', 'Quick', and 'D.C. al Fine'. The piece concludes with a 'Fine' marking.

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a4), a5), d4), c4), f1), g3)

Ítems: 11, 12, 13, 14, 29, 30, 43, 77, 98, 99, 100

ANEXO 38. ACTIVIDAD 31

Introducción: Los instrumentos de parche son un elemento motivador para seguir trabajando la percusión de pulso y acento cuando los niños pierden el interés por la exploración del propio cuerpo, por lo que es interesante introducirlos hacia la mitad del programa.

Objetivos: Marcar el pulso y la subdivisión sobre el cuerpo y sobre el djembé por turnos.

Contenidos: Pulso y subdivisión, diferencia entre frase A y B, respeto del turno de intervención, exploración tímbrica.

Descripción de la actividad: El profesor comienza a cantar desde fuera del círculo, haciendo pausas cada dos compases durante las que se para en otro punto del círculo. Después de presentar la melodía el profesor se sienta con el grupo y comienza a cantar de nuevo, marcando la pulsación sobre las piernas en la frase A y la subdivisión con los dedos sobre distintas partes del cuerpo en la frase B. Variación: tras una presentación de la canción completa el profesor saca un pequeño djembé con el que realiza un acompañamiento en la frase A. En las frases B se acerca a los niños uno a uno ofreciéndoles el instrumento para que percutan sobre él la subdivisión del pulso.

Recursos materiales: Un pequeño djembé o instrumento de parche similar.

Material sonoro: Obwisana. **Autor:** Popular de Ghana.

Modo / métrica: Mayor / doble.

Obwisana

Popular de Ghana

Voz

Ob wi sa na sa na_ Ob wi sa na sa Ob wi sa na sa na_ Ob wi sa na sa

5

Ob wi sa na_ Ob wi sa na sa Ob wi sa na_ Ob wi sa na sa

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: b3), d1), e4), e5)

Ítems: 23, 45, 47, 74, 75

Referencias:

Detterbeck, M. (2011). Obwisana. En *Live! Nyela Africa*. Helbling Verlag.

ANEXO 39. ACTIVIDAD 32

Introducción: En este caso se introduce la audición de música de cámara de forma activa, buscando la representación de lo que escuchan a través del movimiento.

Objetivos: Ajustar los movimientos al acento ternario y a los cambios de sección percibidos en la música.

Contenidos: Forma ABA, compás ternario, movimiento de giro, equilibrio sobre un solo pie.

Descripción de la actividad: El profesor introduce la actividad contando que vamos a conocer a un elefante del circo que está ensayando y quiere que le ayudemos, ¿han visto alguna vez un elefante? ¿Qué hacen los elefantes de circo? El profesor hace con ellos algunos movimientos y equilibrios, escucha sus propuestas y después les cuenta que van a aprender la coreografía de este número. Cuando la música comienza el profesor propone balanceos levantando uno u otro pie alternativamente para la sección A y giros sobre sí mismos para la sección B.

Recursos materiales: La grabación y un reproductor de audio.

Material sonoro: El elefante. **Autor:** Camille Saint Saens.

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: 5, 6, 7, 26, 28, 31, 39

Ítems: a2), b3), c1), c3)

Referencias: Saint Saens, C. (1986). El elefante [Grabado por London Sinfonietta, dirigido por Ch. Dutoit]. En *Sinfonía con órgano / Carnaval de los animales* [CD]. The Decca Record Company Limited

ANEXO 40. ACTIVIDAD 33

Introducción: A partir de los 20-25 minutos de sesión es necesario proponer actividades de pie por el espacio para activar de nuevo la atención de los niños y canalizar la necesidad de movimiento propia de la edad.

Objetivos: Caminar con el micro pulso binario por todo el espacio y cambiar al balanceo sin desplazamiento en el compás ternario.

Contenidos: Contraste binario/ternario y sonido/silencio, inhibición motriz, movimiento locomotor y movimiento sin desplazamiento.

Descripción de la actividad: El profesor camina ligero (de tempo y peso) en la parte binaria. Al llegar a cada calderón se para bruscamente, busca hacer contacto visual con los niños y espera a continuar como respuesta a algún movimiento o sonido procedente de los niños. En la parte ternaria se balancea sin levantar los pies del suelo y con sensación de peso en el cuerpo. Variación: se usa el símil del semáforo y se usan dos tarjetas roja y verde para parar y seguir.

Recursos materiales: Ninguno.

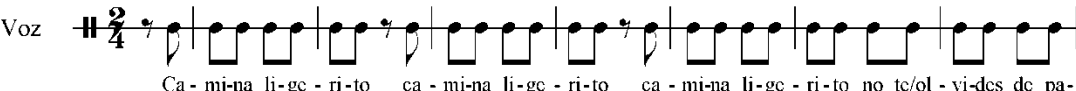
Material sonoro: Camina ligerito. **Autor:** Marisa Pérez.

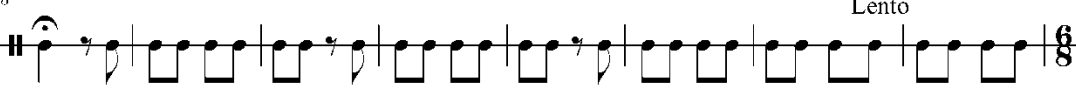
Métrica: multimétrico

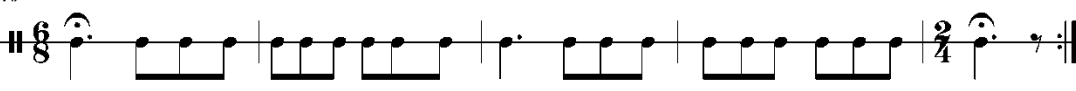
Camina ligerito

Marisa Pérez

Rápido ♩ = 120

Voz $\frac{2}{4}$ 
Ca - mi-na li-gc - ri-to ca - mi-na li-gc - ri-to ca - mi-na li-gc - ri-to no te/ol - vi-dcs de pa-

8 Lento $\frac{6}{8}$ 
rar ca - mi-na li-gc - ri-to ca - mi-na li-gc - ri-to ca - mi-na li-gc - ri-to no te/ol - vi-dcs de pa-

16 $\frac{6}{8}$ 
rar Hay que quie - ti-to pa-ra-do que/es - toy Ya no me/a - guan-to-me quie-ro mo - ver

© 2015, Madrid

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: b3), c3), c4), g2)

Ítems: 28, 38, 39, 42, 43, 97

Referencias:

Pérez, M., & Pujol, E. (2015). *Jugando con la música. Bebés*. Instituto Gordon de Educación Musical España (IGEME).

ANEXO 41. ACTIVIDAD 34

Introducción: Las actividades en las que no hay material se proponen al comienzo de las sesiones porque los niños están menos cansados y mantienen mejor la atención.

Objetivos: Repetir verbalmente patrones rítmicos binarios de dos pulsos variados.

Contenidos: Imitación de esquemas rítmicos binarios, movimiento rítmico de partes del cuerpo, esquema corporal, relación con la figura de apego.

Descripción de la actividad: El profesor marca el pulso de la canción con los pies alternos sobre el suelo y anima a los niños a hacer lo mismo, cambiando la parte del cuerpo que se mueve en cada repetición. Entre recitado y recitado se intercalarán secuencias de patrones rítmicos binarios de dos pulsos dirigidos a todo el grupo para que los repitan juntos. Variación: se comienza con los niños sentados sobre las rodillas de su figura de apego.

Recursos materiales: Ninguno.

Material sonoro: Palomitas de maíz. **Autoras:** Dinah Johnson / Wendy H. Valerio.

Métrica: binario.

Palomitas de maíz (Popcorn)

Dinah Johnson / Wendy H. Valerio

Musical notation for the song 'Palomitas de maíz (Popcorn)'. The notation is in 2/4 time and consists of two staves. The first staff is labeled 'Voz' and contains the lyrics: 'Mis Mis Mis / pics al rit - mo de pa - lo - mi - tas / pa - lo - mi - tas / pa - lo mi - tas / Mis'. The second staff contains the lyrics: 'pics al rit - mo de pa - lo - mi - tas / pa - lo mi - tas de ma - íz'. The melody is simple and repetitive, with a final double bar line and repeat sign.

© Chicago, IL 1998

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a5), b1), b3), e2)

Ítems: 14, 15, 17, 23, 25, 64.

Referencias:

Bolton, B. M., Taggart, C. C., Gordon, E. E., Valerio, W. H., & Reynolds, A. M. (1998). *Music play: The early childhood music curriculum guide for parents, teachers, & caregivers*. GIA Publications Inc.

ANEXO 42. ACTIVIDAD 35

Introducción: Las actividades de turno son un objetivo recurrente en esta etapa, aunque por el momento evolutivo egocéntrico en el que se encuentran no es fácil que todos lleguen a conseguirlo.

Objetivos: Anticipar la nota de reposo de la frase y percutirla.

Contenidos: Cadencia conclusiva, frase, respeto al turno de intervención.

Descripción de la actividad: El profesor canta la melodía y en la nota de caída final percute el triángulo y busca la mirada de los niños. Vuelve a cantar la melodía mientras ofrece la baqueta a uno de los niños (sobre la palma de la mano, dejando que el niño decida con qué extremo percutir), acercándole el triángulo para que pueda golpear de la misma forma la nota de final de frase. Repite tantas veces como niños haya para poder invitar a todos a participar de forma individual.

Recursos materiales: Un triángulo grande

Material sonoro: Din Don. **Autor:** Popular.

Modo / métrica: Mayor / binario

Din Don

Popular

Voz



Dindondi gui di guidon di gui di guidondindondon Dindondi gui di guidon di gui di guidondindondon

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a3), b4), d1), d3), e4), f4)

Ítems: 9, 29, 47, 53, 74, 87

Referencias:

Molina, E., & Roncero, M. A. (2004). *Lenguaje Musical 1. Grado Elemental*. EnClave Creativa Ediciones S.L.

ANEXO 43. ACTIVIDAD 36

Introducción: En esta actividad se utilizan los animales como centro de interés, un tema recurrente en las propuestas para primera infancia por lo que tiene de motivador.

Objetivos: Explorar distintas formas de desplazamiento por el espacio ajustándose al pulso y acento de la canción.

Contenidos: Forma ABABA, pulsación, interiorización y repetición de un esquema rítmico sencillo binario, animales, juego simbólico, movimientos a distintos niveles.

Descripción de la actividad: Todo el grupo de pie formando un círculo se da la mano. Mejor alternando niño-adulto, y si algún niño no quiere dar la mano no se obliga a ello.

- Frase A: todos comienzan a desplazarse hacia la derecha con el pulso durante una frase completa y se gira de un salto para repetir la misma frase en sentido contrario.

- Frase B: sin desplazamiento soltamos las manos y palmeamos las tres notas repetidas de cada compás par.

Después de varias repeticiones se introduce la variación: el profesor propone para cada grupo de frases ABA un animal (rana, pez, gato, etc.) y todos imitan la forma de moverse de este animal en el desplazamiento y dicen la onomatopeya característica en las tres notas repetidas de B. Si se quiere hacer más visual se puede incluir una pequeña marioneta representativa. En sucesivas sesiones se puede jugar en un marco simbólico tal como “estamos dando un paseo por la granja” preguntar a los niños qué animal han visto.

Recursos materiales: Marionetas de animales (opcional).

Material sonoro: Danza della pioggia. **Autor:** Livia Di Girolamo.

Modo / métrica: Dórico / binario.

Danza della pioggia

Livia Di Girolamo

Voice 1



Voice 2



9



17



Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a2), a5), b3), c1), c3), e2), e3), e4)

Ítems: 4, 5, 6, 7, 14, 23, 27, 31, 40, 67, 70, 71

Referencias:

Anselmi, P. (2010). I nani. En *Pongo musicale: Idee musicali da modellare per bambini piccolissimi*. [El hacer musical: Ideas a modelar para niños pequeñísimos] MKT Musikit srl Case Editrici Musical.

ANEXO 44. ACTIVIDAD 37

Introducción: En esta propuesta la respuesta cantada aparece dentro del contexto del juego, como parte de los propios personajes. De esta manera los niños tienen menos vergüenza al contestar, ya que están metido en el juego de roles (no son ellos quienes cantan, si no las abejas).

Objetivos: Entonar la nota de reposo y los patrones melódicos del modo mayor.

Contenidos: Contraste binario/ternario, patrones melódicos, nota de reposos, ostinato V-I,

Descripción de la actividad: El profesor presenta la canción con un pompón amarillo dentro de las manos, interrumpiendo la melodía cada vez que se cierran y continuando cada vez que las abre un poco. Una vez despertada la curiosidad de los niños comienza a cantar la melodía sin letra mientras mueve de forma fluida el pompón en la mano y al llegar al final de la primera frase lo posa sobre el pie de un niño y canta "bsss" sobre la nota de reposo. Esto lo repite tocando cada vez a un niño al llegar al final de cada frase. Tras cantar la frase doble con letra reparte pompones a todos los niños y adultos y los anima a hacer lo mismo entre ellos cada vez que suena el final de frase. En la frase B de métrica triple el pompón salta sobre la otra mano con el compás (macro pulso). Tras la frase B el profesor se acerca a los niños individualmente y propone algunos patrones melódicos jugando con la idea de que es el grillo quien les está enseñando música. Se puede repetir poniendo y quitando la letra hasta que los niños vayan perdiendo interés por la actividad. Se recogen los pompones mientras se canta la melodía sin letra y se emite el sonido de la nota de reposo cuando caen a la bolsa.

Recursos materiales: Pompones de colores.

Material sonoro: La abejita. **Autor:** Marisa Pérez.

Modo / métrica: Mayor / multi métrica.

La abejita

Marisa Pérez

Andante

Voz

The musical score is written for voice in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. It consists of three staves. The first staff contains the first line of music with lyrics: 'A-llí/en Fa-bu-lan-dia vi-ve/u na/a-be-ji - ta a quien to-dos lla-man do-ña mu - si - cal'. The second staff starts at measure 5 and contains the second line of music with lyrics: 'Cuan-do/c-ra pe-que - ña to-das las ma-ña - nas i - ba con-don-gri-llo mú-si - ca/a/cs-tu - diar.' The third staff starts at measure 9 and contains the third line of music with lyrics: 'Y ca-da dí - a don gri-llo can-ta - ba y ca-da dí - a don gri-llo le/en - se ña - ba:'. The score includes dynamic markings 'Fine' at the end of the second staff and 'D.C. al Fine' at the end of the third staff.

A-llí/en Fa-bu-lan-dia vi-ve/u na/a-be-ji - ta a quien to-dos lla-man do-ña mu - si - cal

5 Cuan-do/c-ra pe-que - ña to-das las ma-ña - nas i - ba con-don-gri-llo mú-si - ca/a/cs-tu - diar. *Fine*

9 Y ca-da dí - a don gri-llo can-ta - ba y ca-da dí - a don gri-llo le/en - se ña - ba: *D.C. al Fine*

© Madrid, 2015

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a5), b4), c1), c2), e1), e2), e3), g3)

Ítems: 14, 29, 32, 34, 36, 37, 60, 61, 62, 64, 65, 68, 69, 70, 98, 99

Referencias:

Pérez, M., & Pujol, E. (2015). *Jugando con la música. Bebés*. Instituto Gordon de Educación Musical España (IGEME).

ANEXO 45. ACTIVIDAD 38

Introducción: Esta actividad vincula las experiencias lúdicas propias de espacios de ocio (parque) con el aprendizaje dentro del aula.

Objetivos: Explorar las cualidades de las pompas de jabón: peso, movimiento, color...

Contenidos: Movimiento fluido y ligero, coordinación óculo-manual, resolución de problemas, comprensión causa-efecto.

Descripción de la actividad: El profesor comienza a moverse suavemente por el espacio cuando empieza la audición y al empezar la melodía hace pompas de jabón y pide a los niños que jueguen a moverse igual que ellas (lento, ligero, fluido). Variación 2: pedir a los niños que las cojan y observen qué pasa (por ejemplo: se explotan, me mojo...). Variación: el profesor pregunta si pueden moverlas sin que se exploten. Si no encuentran cómo, les pide a los niños que las soplen y vean qué sucede.

Recursos materiales: Pompero de jabón, la grabación y reproductor de audio.

Material sonoro: BSO Il postino. **Autor:** Luis Bacalov

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: d1), d3), f2), f4)

Ítems: 45, 51, 79, 80, 87, 90

Referencias:

Bacalov, L. (1995). Il postino (Title) [Recorded by Symphony Orchestra of Rome, conducted by Luis Bacalov]. On *The Postman (Il Postino): Music From The Miramax Motion Picture Soundtrack* [CD]. Hollywood Records.

ANEXO 46. ACTIVIDAD 39

Introducción: Esta actividad se encuadra dentro de la búsqueda de un bagaje sonoro musical lo más completo y variado posible de los niños que asisten al programa.

Objetivos: Conocer y percibir la clave de son cubana con la ayuda de la palabra.

Contenidos: Ostinato rítmico, sonido y silencio, crescendo, movimiento rítmico de una parte del cuerpo.

Descripción de la actividad: El profesor comienza a golpear suavemente el saquito con los dedos de una mano siguiendo la secuencia rítmica indicada e incitando a los padres a seguirle. Poco a poco va subiendo en volumen añadiendo también la voz recitada al sonido percutado. Se hace un crescendo hasta el *forte* para llegar a un silencio súbito. Se esperan las reacciones de los niños y el profesor incorpora sus respuestas motrices o vocales al nuevo comienzo del recitado siempre que sea posible. Se repite de tres a cinco veces la secuencia en función del interés que observemos en los niños.

Recursos materiales: Saquitos de psicomotricidad

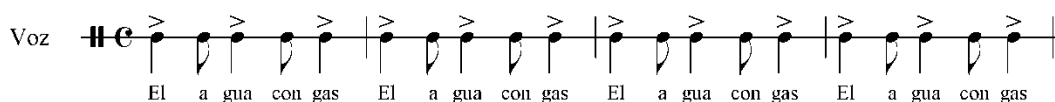
Material sonoro: El agua con gas

Autor: Popular (clave de son)

Métrica: Recitado binario

El agua con gas

Popular



Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: c4), d1)

Ítems: 42, 44, 45

Referencias:

Varcárcel, M. M. (2016). Las claves rítmicas de la música cubana. El problema de la clave. En *La percusión cubana, sus instrumentos y sus ritmos*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

ANEXO 47. ACTIVIDAD 40

Introducción: Utilizando palabras sencillas y con mucho significado para los niños como las que aparecen en esta canción se crean más espacios para que ellos puedan intervenir, y se facilita la entonación afinada de pequeños fragmentos musicales.

Objetivos: Entonar la nota de reposo como ostinato vocal y realizar el acompañamiento rítmico.

Contenidos: Ostinato, pedal de tónica, nota de reposo, pulso, sonido y silencio, textura polifónica vocal.

Descripción de la actividad: El profesor coge el saquito y lo pasa de mano a mano mientras canta un ostinato armónico (voz 3). Pide mediante lenguaje no verbal a los padres que hagan lo mismo con la voz y los saquitos. Cuando el ostinato está seguro el profesor saca una bolsa con huevitos sonoros e introduce una nueva capa sonora, un nuevo ostinato melódico con el texto “cha-cha-cha-chapotea” (voz 2). El profesor agita los huevitos sonoros con la pulsación para crear un contraste rítmico con el movimiento de los saquitos, al tiempo que los reparte a los niños para que acompañen libremente. Se pueden sugerir gestos como chapotear con los pies en los charcos o chocar huevitos con algún compañero, o recoger las propuestas de entre las que hacen espontáneamente los niños. Cuando el profesor quiera cortar la canción introduce la palabra “a-gua” (sobre la nota de reposo) e indica con un gesto el final y silencio súbito. Se puede repetir tantas veces como los niños mantengan la atención en la actividad.

Recursos materiales: Saquitos de psicomotricidad y huevitos/shakers.

Material sonoro: Chapotea

Autor: Pablo Buchó

Modo/métrica: Mixolidio / binario

Chapotea

Pablo Buchó

Con swing

Voz 1

Voz 2

Voz 3

Bam Bam (simile)

Chap - chap - chap - cha-po - te - a

5

lai la ra la ra la ra la lai la ra la ra lai ra

Chap chap chap cha-po - te - a Chap chap chap cha-po - te - a

9

lai la ra la ra la ra la lai la ra la ra ¡A-GUA!

Chap chap chap cha-po - te - a Chap chap chap cha-po - te - a

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a5), b3), c1), c2), c4), d5), e1)

Ítems: 14, 15, 16, 23, 31, 35, 42, 58, 60

Referencias:

Buchó, P. (2017). *Chapotea*. [Partitura musical inédita].

ANEXO 48. ACTIVIDAD 41

Introducción: Dentro del propósito del programa de incluir un amplio abanico de modos, esta canción introduce el modo locrio, probablemente el menos escuchado de cuantos aparecen en él.

Objetivos: Cambiar el movimiento (pesado o fluido) en respuesta al cambio de frase.

Contenidos: Estructura ABABAB, contraste entre movimiento pesado y fluido, escucha del modo locrio, pulso, conciencia corporal, textura de melodía acompañada.

Descripción de la actividad: Se acoge a las familias con esta canción, acompañándola de movimientos controlados y marcados que destacan la pulsación en la frase A y movimientos fluidos como de masaje en la frase B sobre distintas partes del cuerpo. En cierto momento el profesor cambia y canta el acompañamiento, indicando con dos gestos (arriba y abajo) a los adultos los cambios de nota. Por último, se intenta mantener el ostinato de los padres apoyado por el gesto a la vez que suavemente se canta la melodía. La canción desaparece con un disminuyendo acompañado del movimiento corporal.

Recursos materiales: Ninguno.

Material sonoro: Poco-loco. **Autor:** H. D. Marshall.

Modo/métrica: Locrio / binario

Poco-loco

H.D.Marshall

♩ = 104

Voz 1

Voz 2

Fine

Fine

5

D.C. al Fine

D.C. al Fine

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: b1), b3)

Ítems: 17, 23

Referencias:

Marshall, H.D. (2013). *Poco-loco*. [Partitura inédita].

ANEXO 49. ACTIVIDAD 42

Introducción: Es el juego simbólico llevado un paso más allá, en una actividad que comienza sin material para usar como materia prima sólo la imaginación.

Objetivos: Imitar verbalmente patrones rítmicos ternarios.

Contenidos: Fraseo (tensión y relajación), imitación de esquemas rítmicos ternarios, juego simbólico, interacción con el profesor.

Descripción de la actividad: El profesor cuenta que ha traído unos globos para jugar, pero que hay que hincharlos. Con la complicidad de los padres representa como soplarían con las manos sobre la boca. Entonces presenta el recitado simulando que el globo se hincha con las dos manos que se separan progresivamente hasta que en los compases finales se deshinchas y en el sonido final se da una palmada. Se repite varias veces con pequeñas variaciones en los gestos como hincharlo hacia los lados, hacia arriba, hacia abajo, entre dos y chocar las manos al final, poner a los niños que quieran sobre las rodillas y representar los movimientos con las piernas, etc. Se intercalan patrones rítmicos ternarios de dos tiempos dirigidos de forma individual a alguno de los niños y se vuelve al recitado original. El profesor pregunta a los niños durante la actividad si tienen algún globo para dejarle porque se le ha pinchado, de qué color es el que le dan reforzando la imagen simbólica. Cuando parece que no hay más globos el profesor “se acuerda” de que él tiene y saca la *stretching band*. Todos sentados marcan el pulso arriba y abajo, simulan hincharlo y deshincharlo, estirándola hacia fuera y soltando la tensión varias veces.

Recursos materiales: Stretching band (goma recubierta de telas de colores)

Material sonoro: Balloon. **Autor:** Blanca Fernández.

Métrica: Recitado ternario

Balloon

Blanca Fernández

♩ = 120

Voz

The musical notation is for a vocal line in 6/8 time. It begins with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The tempo is marked as quarter note = 120. The melody consists of a series of eighth notes, with some beamed together. There are two fermatas over the final two notes of the phrase. The piece ends with a double bar line and a *sfz* (sforzando) marking.

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a1), a2), c1), d3), d5), f4), g2)

Ítems: 1, 3, 4, 5, 6, 31, 33, 53, 59, 87, 88, 96

Referencias:

Fernández, B. (2017). *Balloon*. [Partitura inédita].

ANEXO 50. ACTIVIDAD 43

Introducción: En esta propuesta los niños pueden ver cómo el resto del grupo se ve directamente afectado por el movimiento individual (si pasan la goma más rápido, si no la quieren soltar...) por lo que es ideal como toma de contacto con las actividades cooperativas y el trabajo en grupo.

Objetivos: Coordinar el movimiento lateral con el pulso de la música y reconocer los colores.

Contenidos: Colores, lateralidad, respuesta verbal individual, pulso musical, entonación de fragmentos musicales, participación en gran grupo.

Descripción de la actividad: Todos sentados sujetan la *stretching band* y la van girando hacia el compañero de la derecha soltando las manos alternativamente siguiendo la pulsación durante los compases 1 a 8. En los siguientes compases deja de girar y el profesor completa la canción con algunos colores y los niños de ejemplo. En sucesivas repeticiones de la canción el profesor propone el nombre de algún niño para que responda su color en los compases 9 y 11. Variación: En el contexto imaginativo el profesor cuenta que van a probar a arreglar los globos y propone el siguiente juego: canta patrones melódicos tonales con los arpeggios de triada descendentes para que el grupo repita a eco a la vez que movemos la goma con la mano derecha hacia arriba y la izquierda hacia abajo, cambiando en cada nota. Antes de acabar vuelve a la melodía principal.

Recursos materiales: *Stretching band* (goma recubierta de telas de colores).

Material sonoro: Los colores del arco iris (Rainbow). **Autor:** Natasha Sigmund.

Modo/métrica: Mayor / binario.

Los colores del arco iris (Rainbow)

Natasha Sigmund

Musical notation for the song 'Los colores del arco iris (Rainbow)'. It consists of two staves of music in G major and 2/4 time. The first staff is labeled 'Voz' and contains the lyrics: 'Los co - lo - res - del ar - co i - ris Va - mos a de - cir cuál ten - go'. The second staff starts with a fermata over the first measure and contains the lyrics: 'Yo tengo rojo Yo tengo/a zul Y/aho - ra/cam bia - mos'. The music features a simple melody with eighth and quarter notes.

© 2008 Natasha Sigmund

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a1), a2), a5), b2), c1), d5)

Ítems: 1, 3, 4, 6, 14, 19, 32, 57

Referencias:

Sigmund, N. (2008) Hiding my baby, In *Growing up with music*. [PDF, libro digital].

ANEXO 51. ACTIVIDAD 44

Introducción: Utilizar música tradicional de otros países contribuye a aumentar el bagaje musical de los niños y niñas, acercando otras formas de escuchar y de sentir.

Objetivos: Reconocer las dos secciones de la danza mediante el cambio en el movimiento.

Contenidos: Estructura musical ABABA, pulso, salto, paso lateral, participación en actividad de grupo, movimiento estructurado de danza, respeto por espacio compartido.

Descripción de la actividad: Adaptación de la danza popular israelí original. Se hace un círculo grande, cada niño delante de su figura de apego sujetándolo de las dos manos, pero ambos mirando hacia dentro del grupo. Se comienza con pasos laterales a la velocidad del acento:

- Frase A: derecha, junto, derecha, junto, derecha, junto, derecha, junto, izquierda, junto, izquierda, junto, izquierda, junto, izquierda, junto.

- Frase B: salto, salto, salto, 4 pasos adelante con el micro pulso o pulsación, 4 pasos atrás con el macro pulso o acento.

Variación: Para interpretar la danza en la sesión 18 se recuerdan los pasos una última vez cantando despacio y después el profesor puede poner la grabación o tocar la melodía con algún instrumento que pueda incorporar fácilmente a la actividad (flauta o violín, por ejemplo).

Recursos materiales: La grabación y un reproductor de audio o un instrumento melódico (opcionales).

Material sonoro: Machar. **Autor:** Popular israelí.

Modo/métrica: Armónico menor / binario

Machar

Popular israeli

Voz

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: b3), e2), e4)

Ítems: 23, 27, 63, 64, 71

Referencias:

Popular (1985). Machar. En *Handed down* [interpretado por Livana]. [LP]. Spinning Records.

ANEXO 52. ACTIVIDAD 45

Introducción: La organización en fila es una ayuda para respetar el espacio de los demás en las primeras actividades de movimiento estructurado.

Objetivos: Desplazarse siguiendo la consigna indicada en cada caso.

Contenidos: Pulso, ostinato, pedal de tónica, textura de melodía acompañada, tipos de movimiento con desplazamiento, exploración del espacio, respeto al espacio de los demás.

Descripción de la actividad: El profesor inicia el ostinato con la voz dentro del contexto imaginativo del tren que va a salir de la estación. Cuando el ostinato está establecido y todos forman un tren empieza el movimiento de desplazamiento por el espacio. Cuando está muy claro y asentado entre los padres el ostinato el profesor puede introducir la melodía principal con varios modos de desplazamiento contrastados (andar, correr, saltar, agacharse). El final será la llegada a la estación y el sonido del pitido del tren.

Recursos materiales: Ninguno.

Material sonoro: Pasito a pasito. **Autor:** Blanca Fernández.

Modo / métrica: Mayor / binario

Pasito a pasito

Blanca Fdez. Antolin

The musical score is written in G major (one sharp) and 2/4 time. It consists of two systems. The first system has two staves: 'Voz' (voice) and 'Ostinato'. The voice part begins with a rest for three measures, then sings the lyrics 'Pa-si toa pa si to por el ca mi no vo voy an / vo voy co- / yo doý un'. The ostinato part consists of a continuous eighth-note pattern: C4-D4-E4-F4-G4-A4-B4-A4-G4-F4-E4-D4-C4, with a rest every two measures. The second system also has two staves. The voice part starts at measure 9 with the lyrics 'dan do sin des can sar / rren-do / sal - to ya lo ve - rás'. The ostinato part continues with the same eighth-note pattern and rests.

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: b3), c1), c4), d1)

Ítems: 26, 27, 31, 41, 45

Referencias:

Fernández, B. (2013). *Pasito a pasito* [Partitura musical inédita].

ANEXO 53. ACTIVIDAD 46

Introducción: La actividad tiene un guiño a la clásica prueba del punto rojo para comprobar el auto reconocimiento en el espejo, teniendo en cuenta que a partir de los 24 meses todos deberían ser capaces de pasarla.

Objetivos: Reconocer las partes del cuerpo.

Contenidos: Reconocimiento de partes del cuerpo, reconocimiento de sí mismos, forma de canción con estribillo.

Descripción de la actividad: El profesor presenta la melodía del estribillo sin letra y después lo canta varias veces con la letra para que todos lo repitan con él mientras reparte los gomés. Durante el estribillo coloca la pegatina en el dedo y la balancea a los lados siguiendo el pulso. Va intercalando las estrofas y colocando la pegatina en las partes del cuerpo nombradas. Variación: en las últimas dos estrofas (en la nariz y en la frente) saca un espejo y lo va poniendo delante de algunos de los niños.

Recursos materiales: Gomés circulares rojos pintados con puntos negros para todos

Material sonoro: Mariquita Margarita (La chinita Margarita). **Autor:** Michelle Salazar.

Modo / métrica: Mayor / ternario

Mariquita Margarita

Michelle Salazar

Voz

Ma - ri - qui - ta Mar - ga - ri - ta es a - le - gre/y ju - gue - to - na su ves -

6 *Fine*
ti - do de lu - na - res con a - güi - ta lo/al - mi - do - na se me su - ba/a las ro -
se me/es con - de/en el om -
se me pe - ga/en la na -
se me su - ba/has ta la

12
di - llas y me ha - ce mu - chas cos - qui - llas se me su - ba/a las ro - di - llas y me
bli - go y me en - tra mu - cho lí - po se me/cs con - de/en el om - bli - go y me
riz - y me pon - go/a/ha - cer ja - chis! se me pe - ga/en la na - riz y me
17 fren - te y se/es - ca - pa de re - pen - te se me su - ba/has - ta la fren - te y se/es -

ha - ce mu - chas cos - qui - llas ¿Qué tra - vie - sa/es Mar - ga - ri - ta! Ma - ri
en - tra mu - cho lí - po
pon - go/a/ha - cer ja - chis!
ca - pa de re - pen - te

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a3), a4), a5), b1), b4)

Ítems: 8, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 29

Referencias: Mazapán (1983). La chinita Margarita. En ¡¡Vengo a convidarte!! [LP]. EMI Odeón chilena S.A.

ANEXO 54. ACTIVIDAD 47

Introducción: Esta actividad exige de los niños gran autocontrol, por lo que el papel de las figuras de apego se hace fundamental como apoyo para su regulación emocional.

Objetivos: Investigar los distintos instrumentos musicales que se ofrecen en los turnos y tiempos establecidos.

Contenidos: Compás binario, anticipación de la cadencia, exploración tímbrica, exploración de objetos, control inhibitorio, respeto a las pautas dadas, desplazamiento de objetos en el espacio.

Descripción de la actividad: El profesor explica brevemente la actividad, contándoles que va a sacar unas cajas con tres instrumentos cada una y que las cajas tienen que bailar hasta que acaba la canción, momento en que podremos meter las manos y ver qué hay en ella. Entonces comienza a cantar y va pasando hacia la familia situada a su derecha de una en una las cajas que van desplazándose por dentro del círculo cambiando de familia en cada compás con la ayuda de los adultos participantes. Cuando la canción termina invitamos a los niños a explorar los instrumentos que han quedado delante de ellos. El profesor puede acercarse a los niños para ayudarles si se lo piden, para preguntarles cuál les gustó más de esa caja, cuántos instrumentos les han tocado... Tras unos momentos de exploración libre se pide que los devuelvan a las cajas y se repite la canción.

Recursos materiales: Cajas o cubetas de plástico e instrumentos de pequeña percusión.

Material sonoro: Adivina, adivinanza. **Autor:** Blanca Fernández.

Modo / métrica: Mayor / binaria.

Adivina, adivinanza

Blanca Fernández

Voz

A - di - vi - na/a - di - vi - nan - za ¿cuál de to - dos so - na - rá?

5

Cas - ca - be - les, ca - jas chi - nas. ¿cuál de to - dos to - ca - rá pa - ra/ex - plo - rar?

The image shows two staves of musical notation in treble clef with a common time signature (C). The first staff is labeled 'Voz' and contains the lyrics 'A - di - vi - na/a - di - vi - nan - za ¿cuál de to - dos so - na - rá?'. The second staff starts with a '5' above it and contains the lyrics 'Cas - ca - be - les, ca - jas chi - nas. ¿cuál de to - dos to - ca - rá pa - ra/ex - plo - rar?'. The melody consists of quarter and eighth notes.

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: b4), d1), d2), d3), d4), e4), f1)

Ítems: 29, 30, 45, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 72, 74, 78

Referencias:

Fernández, B. (2014). *Adivina, adivinanza* [Partitura musical inédita].

ANEXO 55. ACTIVIDAD 48

Introducción: El cuento es un recurso muy útil para el aprendizaje en la primera infancia, especialmente cuando se quieren introducir contenidos de forma transversal.

Objetivos: Participar activamente en la narración a través del estribillo cantado.

Contenidos: Canción con estribillo, nota de reposo.

Descripción de la actividad: El profesor narra el cuento de Guido Van Genechten intercalando la canción como estribillo entre la aparición de cada uno de los animales, terminando con la onomatopeya un beso sobre la nota de reposo en el silencio del último compás. Durante la narración el profesor puede preguntar a los niños cómo está la luna, porqué creen que puede estar triste, qué podemos hacer para que sienta mejor, etc. También les pregunta cómo están ellos hoy, si alguna vez se sienten tristes, qué cosas hacen que ellos se pongan contentos... Se puede repetir la historia y pedir a los niños que coloquen ellos mismos a los animales en el cartón.

Recursos materiales: Fieltro grande azul y figuras de varios animales en cartulina o goma eva con velcro rugoso por detrás. Basado en el cuento Van Genechten, G. (2008). *La luna está triste*. Editorial Edelvives.

Material sonoro: La luna está triste. **Autores:** Carolina Barreira y Beatriz Aguado.

Modo / métrica: Mayor / ternario

La luna está triste

Carolina Barreira
y Beatriz Aguado

Musical score for the song "La luna está triste". It consists of two staves of music in G major (one sharp) and 3/8 time. The first staff is labeled "Voz" and contains the melody with lyrics: "La lu - na/es-tá muy tris - te. no de - ja de llo - rar por -". The second staff starts with a measure rest marked "5" and contains the lyrics: "La lu - na/es-tá con - ten - ta. no pa - ra de re - ir. tic -". The lyrics continue below the second staff: "c - so/el c - le - fan - te/un be - si - to le quie - re dar ne - mu - chos a - mi - gos por e - so/es - tá fe - liz".

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a1), a2), a3), a5), f2), f3)

Ítems: 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 82, 83, 84, 85, 86

Referencias:

Barreira, C., & Aguado, B. (2014). *La luna está triste*. [Partitura musical inédita].

ANEXO 56. ACTIVIDAD 49

Introducción: Mediante las músicas de otras culturas se aumenta el bagaje musical de los niños y se amplía su sensibilidad.

Objetivos: Acompañar la música de la grabación con percusión corporal tal como se propone.

Contenidos: Estructura AA'BA, pulsación, iniciación a la percusión corporal (alternancia de palmas y piernas), música de otras culturas, relación con el profesor.

Descripción de la actividad: Mientras todos van sentándose en el suelo, el profesor comienza a cantar a la vez que realiza distintos gestos que diferencian secciones de la estructura musical de la pieza:

- Sección A marcando el micro pulso sobre las piernas,
- Sección A' marcando el macro pulso sobre piernas y con palmadas de forma alterna,
- Sección B pregunta con manos alrededor la boca y la respuesta con las manos arriba y abajo, segunda frase de B el profesor va acercándose a cada niño para chocar las manos con él,
- Sección A de nuevo como al principio sobre las piernas.

Recursos materiales: La grabación y un reproductor de audio.

Material sonoro: Olélé. **Autor:** Popular africana.

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a1), b3), e2)

Ítems: 3, 23, 25, 65, 67

Referencias:

Biayonda, E. (2015). Olélé moliba makasi. On *Olélé la pirogue danse* [CD]. ARB music.

ANEXO 57. ACTIVIDAD 50

Introducción: Los medios de transporte son uno de esos centros de interés recurrentes en la primera infancia; al tomar sus intereses como punto de partida, se aumenta la implicación de los niños en las propuestas.

Objetivos: Introducir la entonación de la cadencia perfecta en el juego simbólico.

Contenidos: Iniciativa, respuesta verbal, medios de transporte, juego simbólico, resolución de problemas y pensamiento divergente, reconocimiento de la cadencia perfecta, entonación de la nota de reposo, movimiento fluido, partes del cuerpo.

Descripción de la actividad: Sentados en círculo se reparte un saquito por persona mientras el profesor tararea la canción sin letra, haciendo coincidir la caída de cada saquito con el final de cada frase. Los niños colocan el saquito sobre una mano como si fuera un avión y lo mueven con fluidez por el espacio. Se canta la canción con y sin letra. En un momento dado el profesor dice: "tengo un avioncito en la cabecita" e interrumpe la melodía en la última nota (dominante) creando un calderón sobre ella y esperando hasta que caiga el saquito al suelo para cantar la nota de reposo. El profesor entona las notas V y I cuando los niños hacen el mismo gesto. Se intercala aquí el siguiente recitado y después se vuelve a esta melodía y se recogen los saquitos con el sonido de la cadencia. Variación 1: Se introducen otras partes del cuerpo en lugar de la cabeza jugando de la misma forma. Después el profesor pregunta a los niños en qué parte del cuerpo lo quieren poner. Variación 2: Se cambia el texto del avioncito y el movimiento por el aire por la letra "tengo un cochecito" y el movimiento del saquito por el suelo. Al terminar la frase chocan con otros coches cantando "pi-pi" sobre la dominante. Se pide a los niños distintas consignas como que vayan a chocar con un coche del mismo color que el suyo, desplazándose por el espacio. Variación 3: se introducen nuevos medios de transporte y movimientos del saquito a petición de los niños ("¿en qué otros medios de transporte podemos viajar?, ¿y cómo haría el *tren*?").

Recursos materiales: Saquitos de psicomotricidad

Material sonoro: Tengo un avioncito. **Autor:** Marisa Pérez.

Modo / métrica: Lidio / binario.

Tengo un avioncito

Marisa Pérez

Allegro

Voz

The musical score is written for voice and piano. It consists of two staves. The first staff is the vocal line, starting with a treble clef, a key signature of two sharps (F# and C#), and a 2/4 time signature. The melody is simple and rhythmic, with lyrics underneath. The second staff is the piano accompaniment, also in treble clef with the same key signature and time signature. It features a simple accompaniment pattern with lyrics underneath. The tempo is marked 'Allegro'.

Tengo/un a-vion-ci-to vue-la vue-la vue-la vue-la al-to vue-la ba-jo vue-la a-sí

9
Ten - go/un a - vion - ci - to en la ca - be - ci - ta _____ pam

© Madrid, 2010

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a5), b1), c1), c2), c3), c4), d2), d5), e1), e3)

Ítems: 14, 15, 17, 18, 32, 36, 37, 38, 40, 41, 48, 57, 60, 68, 69

Referencias:

Pérez, M., & Pujol, E. (2015). *Jugando con la música. Bebés*. Instituto Gordon de Educación Musical España (IGEME).

ANEXO 58. ACTIVIDAD 51

Introducción: Las onomatopeyas son otro recurso muy interesante para introducir en la clase de música, por lo que tienen de sonoro y por la facilidad con la que los niños las reproducen. En este caso, apelamos al sonido del reloj para crear un ostinato en el que todos, grandes y pequeños, pueden participar. En la medida en que ya son las últimas sesiones de la intervención, el objetivo aumenta en exigencia.

Objetivos: Mover partes del cuerpo rítmicamente y reproducir el ostinato con la voz de forma simultánea.

Contenidos: Acento binario, células rítmicas binarias, textura por superposición de ostinatos, respuesta verbal rítmica, movimiento de partes del cuerpo.

Descripción de la actividad: El profesor presenta el recitado con unos crócalos haciendo el macro pulso o compás a la vez que va recitando la voz 2 del "tic-tac". Con las manos toca el suelo a los lados mientras se balancea e invita a todos a seguirle. Hace el recitado completo sobre este ostinato de las familias de forma expresiva y acaba súbitamente con un gesto que anticipa a los padres el final. Se observan las reacciones de los niños y se parte de nuevo con el ostinato a partir de algún sonido de los niños y con un gesto distinto para marcar el acento del compás, si puede ser, recogido de entre las respuestas espontáneas o pedidas a los niños (pateando sobre el suelo, tocando con las manos sobre piernas alternas, moviendo la cabeza, etc.). Después propone algún gesto con los saquitos que acompañe el ostinato, como pasarlo de una mano a otra o golpear sobre él en el suelo. Variación: En las pausas entre cada repetición el profesor propone algunos patrones rítmicos individualmente a partir de las respuestas que observe en los niños e intenta entrar en diálogo musical con ellos.

Recursos materiales: Saquitos de psicomotricidad.

Material sonoro: Gianconiglio. **Autor:** Paola Anselmi.

Métrica: Recitado binario.

Gianconiglio

Paola Anselmi

Non veloce ♩ = 60

Voz 1
ta ti chi ti chi ti chi ta ti ta ta ta ta ta ta ta ta ta ta ta

Voz 2
tic tac tic tac tic tac tic tac tic tac tic tac tic tac tic tac tic tac

Voz 3
cu cú cu cú

Crótalos

Voz 1
ti chi ti chi ta ti ta ta ta ta ti chi ta ti ta ti ta ta

Voz 2
tic tac tic tac tic tac tic tac tic tac tic tac tic tac tic tac

Voz 3
cu cú

Crótalos

© Paola Anselmi 2010

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: b3), c1), c2), c3), c4), d1), d3)

Ítems: 25, 32, 35, 39, 42, 45, 46, 51, 53

Referencias:

Anselmi, P. (2010). I nani. En *Pongo musicale: Idee musicali da modellare per bambini piccolissimi*. [El hacer musical: Ideas a modelar para niños pequeñísimos] MKT Musikit srl Case Editrici Musical.

ANEXO 59. ACTIVIDAD 52

Introducción: En el último tramo del programa las sesiones requieren más contexto imaginativo y más elementos u objetos nuevos (no necesariamente complejos) para mantener la implicación y el interés de los niños, por lo que esta propuesta combina altas dosis de imaginación y juego de roles con variaciones del mismo.

Objetivos: Coordinar las acciones con la música y con otras personas.

Contenidos: Forma ABABABAB, pulsación, cambios de tempo, juego simbólico, juego con los demás.

Descripción de la actividad: El profesor pide a los niños y a los adultos que se sienten uno frente a otro y cuando suena la audición va indicando los gestos a seguir: En las secciones A, más lentas, se golpea con las piernas alternativamente en el suelo y en la sección B los padres ofrecen las palmas de sus manos boca arriba y los niños chocan con ellas. Se puede variar chocando en la sección B pies con pies, codo con codo, cabeza con cabeza. Se vuelve a poner la audición y se reparten las claves de papel, para golpeen el macro pulso sobre el suelo en A y choquen con el adulto que los acompaña en las secciones B. Variación: De pie, vamos caminando por el espacio y saludando durante la sección A y en la sección B chocamos la clave con un compañero. El contexto imaginativo que introduce el juego por parte del profesor puede ser un abordaje pirata.

Recursos materiales: Claves de papel de periódico, la grabación y un reproductor de audio.

Material sonoro: Minoesjka. **Autor:** Popular holandesa.

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: c1), c2), c3), e1), e3), e4)

Ítems: 32, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 60, 61, 62, 68, 69, 70, 71, 73

Referencias:

Shenanigans (1994). Minoesjka. On *Children Dances of Terra del Zur, Vol.1* [CD].
Shenanigans Music.

ANEXO 60. ACTIVIDAD 53

Introducción: En esta actividad clásica se puede hacer protagonista a los niños que así lo quieran, dándoles la opción de cambiar de rol dentro la clase.

Objetivos: Adecuar la velocidad del movimiento a las distintas figuras percutidas en el pandero.

Contenidos: Proporciones rítmicas entre figuras, pulsación, sonido y silencio, movimiento locomotor a distintas velocidades, respeto al espacio y a los compañeros, uso del pandero.

Descripción de la actividad: El profesor comienza el recitado al tiempo que hace la parte rítmica con un pandero, y va moviéndose por todo el espacio siguiendo la velocidad del acompañamiento. Camina siguiendo estos cambios en la velocidad de los pasos, de manera expresiva y exagerada en el gesto. Los adultos y los niños son libres de imitar estos pasos mientras exploran todo el espacio. Es recomendable que las primeras sesiones de esta actividad niño y adulto de referencia vayan de la mano para ayudarles a sentir los cambios de figuración del pandero. En ciertos momentos de la actividad durante esta sesión el profesor dejará de recitar y se escuchará sólo el pandero. También creará espacios de silencio en que no se muevan los pies. Variación: puede ser uno de los niños quien marque con el pandero y el resto intente seguir su pulso.

Recursos materiales: Un pandero grande.

Material sonoro: Elefantes, soldados y hormigas. **Autor:** Blanca Fernández.

Métrica: Recitado binario.

Elefantes, soldados y hormigas

Blanca Fernández

♩ = 72

Voz

Pandero

E - le - fan - tes. lca - tos. gran - des. Co - mo sol - da - dos va

6

mos a ca - mi - nar Co - mo sol - da - dos va mos a des - fi - lar
Y vol - ve - rá ca - da u - no/a su lu - gar.

9

Hor-mi-gui-tas pe-que-ñi-tas co-rren sin pa-rar co-rren co-rren co-rren y/ha-cen cos-qui-lli - tas

11

hor-mi-gui-tas pe-que-ñi-tas co-rren sin-pa-rar me/ha-cen cos-qui-lli - tas ¡ay-ay-ay-ay!

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: c4), e2), e4), f2), f4), g2)

Ítems: 43, 64, 66, 71, 73, 79, 87, 88, 97

Referencias:

Fernández, B. (2013). *Elefantes, soldados y hormigas* [Partitura musical inédita].

ANEXO 61. ACTIVIDAD 54

Introducción: En esta actividad se pretende poner el relieve el valor de las improvisaciones individuales y fomentar el respeto a las aportaciones de los demás.

Objetivos: Improvisar libremente en el xilófono durante una frase de 8 compases.

Contenidos: Forma rondó, exploración rítmica y tímbrica del xilófono, reconocimiento del final de frase, seguridad en sí mismo, espera de turno, coordinación óculo-manual.

Descripción de la actividad: Estando todos sentados en el suelo, el profesor se levanta y empieza a cantar con un xilófono y dos baquetas en las manos. Cuando termina dos veces la frase A se acerca a uno de los niños, le deja el xilófono delante y le ofrece las baquetas. Mientras el niño explora el instrumento e interpreta una pequeña improvisación el profesor sigue marcando el pulso con las manos sobre el suelo y con la voz tararea la frase B. Cuando acaba, el profesor entona una cadencia en 4 macro pulsos a la vez que extiende la mano para recoger las baquetas, para que el niño comprenda que su turno ha terminado. Se vuelve a cantar la frase A dos veces a modo de estribillo y se ofrece el xilófono a otro niño, repitiéndose todo el proceso hasta que todos hayan tenido la oportunidad de improvisar.

Recursos materiales: Un xilófono contralto con las notas del modo dórico marcadas con pegatinas y dos baquetas.

Material sonoro: Danza del oso. **Autor:** Popular holandesa.

Modo / métrica: Dórico / binario.

Danza del oso

Popular

Musical notation for the first system of 'Danza del oso'. It consists of two staves: 'Voz 1' (Vocal 1) in treble clef and 'Voz 2' (Vocal 2) in bass clef. The key signature has one flat (B-flat) and the time signature is 2/2. The melody in 'Voz 1' starts with a quarter rest, followed by a series of quarter and eighth notes. 'Voz 2' provides a rhythmic accompaniment with a steady pattern of quarter notes.

Musical notation for the second system of 'Danza del oso'. It consists of two staves. The first staff (Voz 1) begins at measure 6 and contains a melodic line with a repeat sign. The second staff (Voz 2) continues the accompaniment and includes a section labeled 'Improvisación' (Improvisation) starting with a repeat sign.

Musical notation for the third system of 'Danza del oso'. It consists of two staves. The first staff (Voz 1) begins at measure 11 and contains a melodic line ending with a repeat sign. The second staff (Voz 2) continues the accompaniment with a simple rhythmic pattern.

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: b3), b4), d1), d3), e4), f4)

Ítems: 25, 29, 30, 45, 47, 53, 74, 87, 88, 89

Referencias:

Popular (2020). Danza del Oso [Interpretada por El Jardín Encantado]. En Jvglárea. [CD].

Jap records.

ANEXO 62. ACTIVIDAD 55

Introducción: Gracias a la influencia árabe en el sur de España nos encontramos con melodías populares en modo frigio, canciones que pueden usarse en las clases para conocer este modo.

Objetivos: Bailar en grupo siguiendo una estructura sencilla de corro.

Contenidos: Cambios de tempo, estructura ABABAB, escucha del modo frigio, participación en gran grupo, transmisión del folclore propio, exploración del espacio.

Descripción de la actividad: Tal como están todos en círculo el profesor comienza a cantar la melodía, observando si es reconocida. Del balanceo pasarán a hacer un corro y bailar en círculo en la sección A con energía y fuerte. En la frase B miran todos al centro y en piano, con grandes respiraciones y aire de misterio, se avanza en los compases 9 a 11. Súbitamente en los compases 12 a 16 se retrocede sin soltar las manos. Se repite varias veces. En el centro el profesor puede hacer algún gesto o respiración que sorprenda y sea el detonante de los pasos hacia atrás. Variación 1: se reparten los pañuelos y en la frase A los harán girar delante de ellos. En la frase B, algo más lenta, caminarán con los acentos hacia el centro del círculo con la pregunta soplando el pañuelo en cada respiración musical y hacia atrás con la respuesta. Se repite tantas veces como se quiera. Una vez repetida la coreografía al menos tres veces se les invita a hacer lo mismo con los pañuelos desplazándose libremente por el espacio. Variación 2 (en otra sesión): los adultos y los niños que quieran sujetan el paracaídas y bailan de la misma manera mientras que los niños que así lo prefieran se sientan dentro sobre la tela.

Recursos materiales: Paracaídas.

Material sonoro: El vito. **Autor:** Popular andaluza.

Modo / métrica: Armónico menor y frigio / ternario

El vito

Popular andaluza

Musical notation for 'El vito' in G major (one sharp) and 3/8 time. The first staff is labeled 'Voz' and ends with 'Fine'. The second staff starts at measure 8 and ends with 'D.C. al Fine'. The melody consists of eighth and quarter notes.

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: c2), c4)

Ítems: 35, 36, 37, 43, 44

Referencias:

Águila, J. (1960). *Las canciones del pueblo español*. Unión musical española.

ANEXO 63. ACTIVIDAD 56

Introducción: Esta propuesta aparece al final de las sesiones para facilitar la vuelta a la calma y la regulación de la energía después de las actividades de movimiento.

Objetivos: Estimular la propiocepción y el sentido del tacto.

Contenidos: Percepción del propio cuerpo, movimiento lento y suave, soplo, relación de confianza con la figura de apego, con los iguales y con otros adultos.

Descripción de la actividad: El profesor reparte a todos plumas de colores para jugar con ellas: se colocan sobre la mano y se balancean, se soplan, se lanzan al aire, etc. todos gestos que sirven para reflejar la ligereza y fluidez de la música que suena. Durante la audición también invita a niños y padres a hacerse cosquillas unos a otros con suavidad sobre distintas partes del cuerpo con los cambios de frase.

Recursos materiales: Plumaz de colores (de manualidades), la grabación y un reproductor de audio.

Material sonoro: La Valse D'Amélie. **Autor:** Yann Tiersen.

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a4), b4), c3), d1), e2), e3), f4)

Ítems: 11, 29, 40, 45, 46, 64, 66, 69, 70, 87, 88, 90

Referencias:

Tiersen, Y. (2001). La Valse D'Amélie (Piano version). On *Amélie* [CD]. Virgin France.

ANEXO 64. ACTIVIDAD 57

Introducción: En las canciones de acogida que inician las sesiones es importante hacer sentir a cada niño que ha sido visto y escuchado, lo que puede conseguirse interactuando brevemente con cada uno de ellos.

Objetivos: Reaccionar a los dos tipos de final de frase que aparecen (masculino y femenino) de forma rítmicamente ajustada.

Contenidos: Síncopa, diferencia entre finales masculino y femenino, interacción con el profesor como respuesta musical.

Descripción de la actividad: El profesor comienza la primera voz, cantándola una primera vez para presentarla. En una nueva repetición da una palmada en la última nota de la primera frase y tres palmadas en el suelo cada vez que aparecen las tres negras (compases 6, 8 y 10). Invita a todos a hacer lo mismo. Variación 1: el profesor se va acercando a los niños para chocar con ellos en la última nota de la primera frase (las tres negras se siguen percutiendo en el suelo) Variación 2: se puede acompañar la melodía con el xilófono contralto para añadir interés y variación a la canción.

Recursos materiales: Ninguno.

Material sonoro: Changa Ch Chang. **Autor:** Beth Bolton.

Modo / métrica: Mixolidio / doble.

Changa Ch Chang

Beth Bolton

♩ = 72

Voz 1

Voz 2

Fine

Fine

5

9

D.S. al Fine

D.S. al Fine

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a1), b3), e2)

Ítems: 1, 3, 25, 65, 67

Referencias:

Bolton, B. (2018). Changa Ch Chang. En *The Tree of Songs – Melodies and activities for early childhood*. O.S.I. Didactic collection.

ANEXO 65. ACTIVIDAD 58

Introducción: La acumulación es un recurso frecuente en narraciones y canciones en la primera infancia, y tiene como función desarrollar la memoria de trabajo. En este caso además el texto de la canción está en lengua no materna, lo que aumenta la dificultad de la memorización, pero lo vincula a las sesiones de inglés que tienen en la programación de la escuela infantil durante su jornada lectiva.

Objetivos: Recordar (cantando y por su gesto) las series de acciones creadas por acumulación.

Contenidos: Pulsación, cambios de tempo, calderón, nota de reposo, memoria de trabajo.

Descripción de la actividad: El profesor presenta esta nueva canción acompañándose de los siguientes gestos: agita todo el cuerpo con la pulsación hasta la caída al compás 12, hace gesto de llevarse un dedo a la boca como si fuera un misterio mientras mira en todas direcciones, levanta las manos en el calderón y las deja caer de golpe en la última nota. Se repite varias veces de esta manera. A continuación, pide a los adultos que sienten a los niños sobre las piernas y reproducen los movimientos con las piernas: pulsación con las piernas arriba y abajo, quietud en los compases “slowly”, subir las rodillas en el calderón y bajarlas bruscamente en la caída. Entre repeticiones el profesor introduce patrones para el grupo. Con los patrones reparte huevitos y vuelve la melodía con las siguientes acciones: agitar del compás 1 a la caída del 12, haciendo movimientos circulares con los brazos del 12 al calderón, agitando de nuevo en el calderón y tirando los huevitos en la caída. Con sucesivas repeticiones se van añadiendo acciones de forma acumulativa en la cadencia final (drop, kiss, stop, eat, hide...). Variación: se añade una acción que sea “talk” tras la cual se proponen los patrones melódicos, bien individualmente chocando huevito con cada niño, bien a eco para que choque cada uno con su figura de apego. Se retoma la canción con las acciones que se habían acumulado y se termina con “bye”. Para recoger los huevitos se pasa con una bolsa mientras se cantan los compases 1 a 8 una y otra vez y se abre y cierra la bolsa rítmicamente cada dos negras.

Recursos materiales: Huevitos/shakers.

Material sonoro: A shake

Autor: Beth Bolton

Modo / métrica: Mixolidio / binario

A shake

Beth Bolton

$\text{♩} = 144$

Voz

Du ru ru ___ ru ru a shake shake shake Du ru ru ___ ru ru a shake shake shake

Slowly

Du ru ru ___ ru ru a shake shake shake turn a - round turn a - round turn a - round and drop

© Bestbael Musica. 2010

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a1), a3), a5), b3), c2), d2), d4), e1), e2), f1)

Ítems: 3, 10, 14, 23, 35, 36, 49, 56, 61, 62, 65, 76

Referencias:

Bolton, B. (2010). A shake. En *Learning the Language of Music. Musicianship*. Bestbael Music.

ANEXO 66. ACTIVIDAD 59

Introducción: Esta es una propuesta clásica de educación musical en la que los niños deben acompañar una audición con instrumentos de pequeña percusión.

Objetivos: Reaccionar a los cambios de intensidad en el pulso marcado con los instrumentos de pequeña percusión elegidos.

Contenidos: Pulsación con instrumentos, diferenciación de secciones, cambios de intensidad, utilización de instrumentos de pequeña percusión, respeto al material, respeto al turno de utilización.

Descripción de la actividad: El profesor va sacando los instrumentos dejándolos sobre el suelo del aula e invita a los niños a probarlos y dejarlos de nuevo cuando quieran coger otro. Tras una breve exploración les pide a todos, también a los adultos, que elijan uno para hacer de orquesta. Mientras suena la audición el profesor va indicando con gestos silencios que ayudan a comprender de forma intuitiva la estructura de la pieza. En la sección A se acompaña libremente (cada niño elige marcar macro pulso, micro pulso, un ritmo de su elección). En la sección B el profesor pide un silencio en la segunda mitad anticipado por una secuencia rítmica muy reconocible para los niños. En la sección C se propone un silencio durante toda la frase. Se deja que los niños reaccionen libremente y no se les toca ni se dan consignas verbales. En la última aparición de A se indica la frase piano con el ejemplo y la postura corporal para que los niños lo reconozcan.

Recursos materiales: Instrumentos variados de pequeña percusión.

Material sonoro: Plink Plank Plunk. **Autor:** Leroy Anderson.

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: b4), c2), c4), d1), d2), d3), d5), e4), f1), f4)

Ítems: 29, 30, 35, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 53, 59, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 90

Referencias:

Anderson, L. (1951). Plink, plank, plunk [Leroy Anderson and his “Pops” Concert Orchestra]. En *Leroy Anderson conducts Leroy Anderson* [LP]. Decca Records (1959)

ANEXO 67. ACTIVIDAD 60

Introducción: A medida que los niños se van acercando o sobrepasan los 3 años se pueden aumentar los juegos de normas o con consigna como éste, muy habituales en segundo ciclo de Educación Infantil.

Objetivos: Reaccionar mediante el cambio de nivel en el movimiento a los cambios de intensidad de la música.

Contenidos: Frases y secciones, identificación auditiva de forte y piano, pulsación y acento.

Descripción de la actividad: El profesor presenta la canción como la melodía de los enanos y los gigantes e invita con el ejemplo a gatear como enanitos en las secciones en piano siguiendo la pulsación y saltar con los brazos hacia arriba en las secciones forte con los acentos. Va saludando a los enanitos y gigantes que se encuentra por el camino.

Recursos materiales: Grabación y reproductor de audio.

Material sonoro: Piano sonata No 11 in A Major, K.331: III. Rondo Alla Turca

Autor: Wolfgang Amadeus Mozart

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: b3), c1), c4), e1)

Ítems: 27, 31, 44, 63

Referencias:

W.A. Mozart (1962). Piano sonata No 11 in A Major, K.331: III. Rondo Alla Turca [Recorded by Franck Pourcel Orchestra conducted by Franck Pourcel]. On *Pages célèbres, vol. 3* [LP]. Les industries musicales et electriques Pathé Marconi

ANEXO 68. ACTIVIDAD 61

Introducción: En esta propuesta el teatro se despoja de la palabra para dotar de protagonismo a la música con el apoyo de su representación visual, y así impulsar en los niños una sensibilidad artística que fluye fuera los canales habituales.

Objetivos: Reconocer la voz de cada personaje en las distintas tesituras.

Contenidos: Contraste entre grave y agudo, repetición y variación, interés y atención a las representaciones teatrales.

Descripción de la actividad: El profesor hace sonar la audición y representa con una marioneta en cada mano la discusión o conversación de los dos personajes, reflejados en la música mediante el contraste de motivos agudos y graves.

Recursos materiales: Dos marionetas de mano contrastantes (dragón y princesa), la grabación y un reproductor de audio.

Material sonoro: Who'll win the argument? from Children's dreams, op. 88 n°2

Autor: Dimitri Kabalevsky

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a3)

Ítems: 8, 9

Referencias:

Kabalevsky, D. (2014). Who'll win the argument? [Recorded by Kristen Johnson]. En *Piano Pieces for Children Young & Old* [CD]. Nimbus Records.

ANEXO 69. ACTIVIDAD 62

Introducción: Las actividades de juego simbólico / narrativo son un recurso muy interesante para conseguir la participación de los niños en esta etapa en que crece tanto su capacidad de imaginar.

Objetivos: Ajustar el tipo de movimientos a las situaciones propuestas y al acento ternario.

Contenidos: Células rítmicas características de la métrica ternaria, salto con desplazamiento, carrera, paso tranquilo, gateo, identificación de situaciones de peligro y de seguridad, regulación emocional.

Descripción de la actividad: El profesor introduce a los niños en el marco simbólico del paseo del canguro. Cada una de las frases se repite dos veces, cambiando de dirección en el espacio (“es un canguro muy indeciso, creo que va mirar un poco qué hay por allí ahora”), y cada una de las acciones asociadas a las distintas células rítmicas se va contextualizando dentro de una historia sencilla del día del canguro: viene un dingo y tiene que salir corriendo, ve a un amigo y va a su encuentro, tiene calor y se mete a nadar al río, etc. Variación: se juega con los peligros de los que tiene que escapar el canguro (dingos, águilas, serpientes, zorros) y cómo reacciona a ellos (corriendo, escondiéndose, metiéndose en el río, saltando, etc.)

Recursos materiales: Ninguno.

Material sonoro: El canguro. **Autor:** Blanca Fernández sobre una idea de P. Anselmi.

Métrica: Recitado ternario.

El canguro

Blanca Fdez.
sobre un idea de Paola Anselmi

Voz $\text{♩} \frac{6}{8}$

The musical score is written for voice in 6/8 time. It consists of five staves of music with lyrics underneath. The lyrics are: 'Y sal-ta y sal-ta y sal-ta por a-quí Y sal-ta y sal-ta y sal-ta por a-llá Ca-mi-na - muy tran - qui - lo le gus - ta pa - se - ar Y sal - ta y sal - ta y sal - ta por a - llá Y co - rrea/a/en con - trar un a - mi - go que quie - ra con - ten - to ve - nir a ju - gar Y co - rrea/a/en con - trar un a - mi - go que quie - ra con - ten - to ve - nir a ju - gar Y sal - ta y sal - ta y sal - ta por a - llá Y sal - ta y sal - ta y sal - ta por a - llá'. The score includes bar lines and rests to indicate the timing of the notes.

Y sal-ta y sal-ta y sal-ta por a-quí Y sal-ta y sal-ta y sal-ta por a-llá Ca-

9
mi - na - muy tran - qui - lo le gus - ta pa - se - ar Y

17
sal - ta y sal - ta y sal - ta por a - llá Y

25
co - rrea/a/en con - trar un a - mi - go que quie - ra con - ten - to ve - nir a ju - gar Y

29
co - rrea/a/en con - trar un a - mi - go que quie - ra con - ten - to ve - nir a ju - gar Y

33
sal - ta y sal - ta y sal - ta por a - llá Y sal - ta y sal - ta y sal - ta por a - llá

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: b3), c1), e1), e4), g2)

Ítems: 27, 31, 33, 34, 60, 71, 95, 96

Referencias:

Fernández, B. (2017). *El canguro* [Partitura musical inédita].

ANEXO 70. ACTIVIDAD 63

Introducción: Se utiliza un cuento como punto de partida para trabajar la representación mediante símbolos, emergente a partir de esta edad, y reforzar la representación del esquema corporal. Esta actividad está muy condicionada por la edad y el ritmo evolutivo de cada niño, y en este sentido lo importante no es corregir sino sólo observar las respuestas de los niños.

Objetivos: Colocar los símbolos de las distintas partes del cuerpo en relación con las demás.

Contenidos: Interés y atención a los cuentos, identificación y representación del esquema corporal, pensamiento simbólico, respuesta individual a una petición, cadencia no conclusiva y cadencia conclusiva, pregunta y respuesta musical.

Descripción de la actividad: El profesor canta el texto del libro al tiempo que enseña las ilustraciones y va señalando en su propio cuerpo las partes nombradas. Vuelve a cantarlo pidiendo a los niños que se toquen la parte del cuerpo que corresponda. Reparte a cada niño una de las distintas imágenes realizadas en goma eva (linternas, lazos, cereza, etc.) tal y como aparecen el libro y vuelve a cantar el texto mientras cada alumno va colocando en un cartón el objeto que le han dado. Al final quedará una composición igual (o no) a la de la última página del cuento.

Recursos materiales: Cartón con velcros y partes del dibujo en goma eva con velcro. Libro: Navarro, S. y Benegas, M (2015). *Le pondremos un bigote*. Editorial Combel.

Material sonoro: Le pondremos un bigote **Autor:** Mar Benegas / Blanca Fernández

Modo / métrica: Mayor / binario

Le pondremos un bigote

Mar Benegas / Blanca Fdez.

Voz

Con u - na gran ce - re - za ha - re - mos la ca - be - za sc -
Po nien - do dos lin - ter - nas ha - re - mos las dos pier - nas un
Con dos bo - ni - tos la - zos ha - re - mos los dos bra - zos de
Na - ra, o - jos y bo - ca es lo que/a - ho - ra to - ca y/a

1.
rán tres las hor - mi - gas pa - ra/ha - cer la ba - rri - ga
pez - go v/o - tro pez - a - si que - dan los pies -
tri - go mu - chos gra - nos pa - ra que ten - ga ma - nos
es - le mo - ni - gote le pon - dre - mos un bi - go - te

2.

© Combel. Barcelona 2016

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a3), b1), e4), f1)

Ítems: 8, 9, 10, 17, 18, 74, 76

Referencias:

Fernández, B. (2015). *Le pondremos un bigote* [Partitura musical inédita].

ANEXO 71. ACTIVIDAD 64

Introducción: Entre los dos y los tres años los niños comienzan a organizarse espontáneamente para el juego conjunto y para tareas cooperativas simples, intereses naturales que se ven reforzadas gracias a este tipo de actividades.

Objetivos: Agitar el paracaídas de forma coordinada y ajustada con el acento musical.

Contenidos: Contraste entre secciones A y B, pulso y acento (micro pulso y macro pulso), participación en un objetivo de grupo (trabajo cooperativo), colores, pregunta y respuesta verbal, identificación de emociones con situaciones a través de una historia.

Descripción de la actividad: Para presentar la canción el profesor incita a todos a darse las manos en un círculo grande y mueve las manos arriba y abajo con el macro pulso en la frase A y con el micro pulso en la sección B. Entonces el profesor introduce el marco simbólico: explica que son las palabras mágicas para volar, y que hay un amigo que no sabe y necesita nuestra ayuda para volar. “Está un poco asustado porque se ha perdido, necesita nuestra ayuda para volver a casa. / ¿Os habéis perdido alguna vez? ¿Cómo creéis que se siente?”. Con todos sentados en situación de círculo, saca el paracaídas y lo agita arriba y abajo como se hizo con las manos en la presentación inicial. Coloca entonces al pato o pájaro en el centro del paracaídas y todos cantan de nuevo, haciendo que el muñeco salte por los aires con cada sacudida. Cada vez que el pato aterrice en un color se pregunta a los niños qué color es, qué cosas son de ese color y se busca una idea para seguir buscando el azul del agua (“amarillo como el sol, ¡se puede quemar! Rápido, saquémosle de ahí”).

Recursos materiales: Paracaídas y un muñeco pequeño de un pato.

Material sonoro: Wydleump

Autor: Beth Bolton

Modo / métrica: Mixolidio / binario

Wydleeump

Beth Bolton

$\text{♩} = 120$

Voz

Pam pa ra ra ram pam pei ro pam pa ra ra ram pam pei ro pam pa ra ra ram pam pei ro pam pa ra ra ram pam pam

5
na na

9
Pam pa ra ra ram pam pei ro pam pa ra ra ram pam pei ro pam pa ra ra ram pam pei ro pam pa ra ra ram pam pam

© Bestbael Music. 2010

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a2), c2), e1), f2), f3), g2)

Ítems: 4, 5, 6, 7, 35, 63, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 95

Referencias:

Bolton, B. (2010). *Wydleeump*. En *Learning the Language of Music. Musicianship*. Bestbael Music.

ANEXO 72. ACTIVIDAD 65

Introducción: En busca de un aprendizaje que conecte con su realidad, en las sesiones de final de curso se evoca el mar que, en muchos casos, verán durante las próximas vacaciones de verano. Así, el juego simbólico se convierte en una representación de la vida pleno de significado.

Objetivos: Ajustar el balanceo a la acentuación del compás irregular y reconocer el cambio de frase.

Contenidos: Acentuación irregular, cadencia suspensiva y cadencia conclusiva, juego simbólico, atención e identificación auditiva, disfrute de la relación y el contacto con la figura de apego.

Descripción de la actividad: Marco de juego simbólico: “nos vamos de viaje”. Para introducir el marco imaginativo el profesor va paseando dentro del círculo haciendo sonar un tambor de olas. Se acerca con él a cada niño para que lo puedas ver y escuchar de cerca mientras introduce la canción. Sentado en el suelo, el profesor comienza a cantar la canción balanceándose hacia los lados y apoyando las manos alternativamente sobre el suelo, como si se remara y levantando los brazos e inclinándose hacia atrás al final de la canción (“¡viene una ola!”). Se repite al menos tres veces de esta manera. Con los niños sentados sobre sus padres todos se mueven de la misma manera dentro del contexto imaginativo de ser barquitos a quienes nos empujan las olas. Variación: Cambiamos a un barco grande, el profesor se gira 90° e invita a todos a hacer lo mismo de forma que queden enlazados unos en otros con las piernas extendidas, y repite tres veces la canción con el mismo movimiento, que en este caso quedará dentro/fuera. Variación 2: les pedimos que queden frente a frente por parejas o familias y tiren adelante y atrás mientras se canta la canción otras tres veces y mientras vamos repartiendo pañuelos (“para poner velitas a los barcos”). Se puede preguntar a cada niño de qué color quiere su velita. Se repite con el movimiento del pañuelo acompañando al del cuerpo y lanzándolo al aire en el silencio del final de frase. El marco simbólico que narrará el profesor será un viaje por mar y el desembarco en la playa.

Recursos materiales: Un tambor de olas y pañuelos translúcidos de colores.

Material sonoro: Eyfo. **Autor:** Michal Hefer.

Modo / métrica: Mayor / multi métrica.

Eyfo

Michal Hefer

Voz



©Ktantone. 2008

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: c1), c2), d2), e2), f1)

Ítems: 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 48, 64, 78

Referencias:

Hefer, M. (2008). Eyfo. En *Bab-Ba with love*. [CD]. Ktantone.

Referencias:

Pérez, M., & Pujol, E. (2015). *Jugando con la música. Bebés*. Instituto Gordon de Educación Musical España (IGEME).

ANEXO 74. ACTIVIDAD 67

Introducción: En las últimas sesiones los niños ya están preparados para trasladar todo el trabajo rítmico que se ha hecho a través del cuerpo a un instrumento como el pandero. Aún así, en un primer momento es posible que la exploración sea para ellos más importante que el ajuste motriz, por lo que la actividad se propone en varias ocasiones para conseguir el objetivo.

Objetivos: Seguir el pulso de la canción con manos alternas sobre el pandero.

Contenidos: Exploración y escucha de las posibilidades sonoras del pandero, movimientos alternos y coordinados de ambas manos, pulso, calderón, identificación e interpretación de contrastes rápido/lento y fuerte/suave, onomatopeyas de animales, identificación de situaciones de peligro, respuesta verbal.

Descripción de la actividad: Continúa el contexto simbólico del viaje, y en la isla a la que hemos llegado vamos a explorar. “¿Queréis venir a explorar la isla?” Para marchar todos juntos se reparten los panderos. El profesor propone el ostinato a la vez que va golpeando con manos alternas izquierda y derecha sobre el pandero. En el calderón se hace un redoble con las dos manos y al golpear la nota final levanta las manos para que todos hagan lo mismo y quede un silencio súbito. En los silencios entre una frase y otra el profesor juega con los niños produciendo alguna onomatopeya o sonido característico de un animal de la selva (tigre, elefante, serpiente, mono) y les pregunta si lo han oído y cuál creen que será. Tras varias repeticiones dice que van a volver el campamento y al llegar pone su pandero en el centro del grupo, pidiendo a cada persona que coloque encima el suyo como una torre y contando al tiempo sobre el sonido de la tónica para comprobar que han vuelto sanos y salvos todos los exploradores. Variación: para salir de cada uno de los animales se propone una acción que se traduce a través del sonido del pandero: correr (con sonido en los panderos), caminar sin que nos oigan (golpeando con los dedos índices alternos en el pandero), conducir (girando el pandero a cada lado como si fuera un volante, etc.)

Recursos materiales: Panderos

Material sonoro: Vamos a la selva

Autor: Blanca Fernández, a partir de una melodía popular americana.

Modo / métrica: Mayor / binario

Vamos a la selva

Blanca Fdez. Antolín
sobre una melodía popular americana

The musical score is written in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#) and a common time signature (C). It consists of two systems of music. The first system has two staves: the top staff is the vocal line and the bottom staff is the piano accompaniment. The lyrics for the first system are: "Va - mos a la sel - va Va - mos a/ex - plo - rar". The second system also has two staves. The top staff is the vocal line and the bottom staff is the piano accompaniment. The lyrics for the second system are: "¿Qué a - ni - ma - les nos va - mos a/en - con - trar?". There are triplet markings (the number 3) above the first notes of both systems.

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: a2), a3), b3), c1), c4), d1), d4), f1), g2), g3)

Ítems: 4, 5, 6, 9, 25, 32, 34, 41, 45, 46, 47, 54, 55, 77, 95, 98, 99

ANEXO 75. ACTIVIDAD 68

Introducción: La actividad propone un cambio de perspectiva interesante: el niño como sujeto que propone y el adulto como sujeto que observa e imita. Esta inversión de los papeles habituales es una manera de hacer que la figura de apego experimente y tome consciencia de otras posibilidades de relación, que surgen al soltar el control en contextos seguros como éste.

Objetivos: Permitir, observar e imitar el movimiento libre a través de la música de los niños.

Contenidos: Pulso, géneros musicales: charleston, exploración de las posibilidades del movimiento libre, observación de los movimientos del niño por parte de la figura de apego.

Descripción de la actividad: El profesor da la consigna para esta actividad: los adultos deben hacer todo (movimientos, gestos, sonidos, etc.) lo que hagan el niño al que acompañan durante la audición. Cuando empieza la música se deja que los niños bailen o reaccionen con total libertad por todo el espacio.

Recursos materiales: La grabación y un reproductor de audio.

Material sonoro: The original Charleston. **Autor:** Mack and Johnson

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: b3), e2), e4)

Ítems: 23, 64, 66, 71

Referencias:

Mack, C., & Johnson, J. P. (1923). The original charleston [Recorded by The Knickerbockers]. On *The original charleston* [single]. Columbia Phonograph Company. (1925)

ANEXO 76. ACTIVIDAD 69

Introducción: Esta actividad se propone en las últimas semanas porque una vez que se ha trabajado el movimiento del cuerpo durante todo el programa los niños pueden trasladar de una manera más ajustada la música al movimiento del objeto (las cintas).

Objetivos: Mover de forma fluida la cinta de baile por todo el espacio diferenciando las secciones A y B de la pieza.

Contenidos: Contraste entre secciones A y B, movimiento fluido, exploración de las cintas de bailes como nuevo material, exploración del espacio, nociones espaciales básicas: arriba y abajo, recogida del material.

Descripción de la actividad: Para presentar la canción el profesor les dice que ha llegado de nuevo al mar, y en el mar les pregunta qué hay. Escucha a los niños y después les dice que en este mar hay muchas olas (sección A movimientos sugeridos amplios en círculo y arriba y abajo) y también muchos peces que se mueven sinuosos por el fondo (sección B movimientos zigzagueantes casi a ras de suelo). Saca una cinta para ejemplificarlo y después les pregunta si quieren una igual, reparte a todos una igual y pone la música. Al acabar pone en el centro una caja donde los niños depositan las cintas.

Recursos materiales: Cintas de baile de 2 metros, la grabación y un reproductor de audio.

Material sonoro: El acuario. **Autor:** Camille Saint Saens.

Evaluación (indicadores e ítems del cuestionario):

Indicadores: c1), c2), d1), d3), e1), e4), f1), g3)

Ítems: 32, 35, 36, 45, 46, 47, 50, 51, 53, 62, 71, 73, 77, 100

Referencias:

Saint Saens, C. (1986). El acuario [Grabado por London Sinfonietta, dirigido por Ch. Dutoit]. En *Sinfonía con órgano / Carnaval de los animales* [CD]. The Decca Record Comp

