Check for updates

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL

ISME INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION

Nº 14, 2026.

Revista arbitrada en castellano publicada por SAGE para la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME).

ISSN: 2307-4841

doi:

10.1177/2307484 1261479137

Creative Commons CC-BY: Este artículo se distribuye bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution 4.0 (http://www.creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite cualquier uso, reproducción y distribución de la obra sin permiso, siempre y cuando la obra original se atribuya tal y como se especifica en las páginas de SAGE y Open Access (https://us.sagepub.com/en-us/nam/open-access-at-sage).

Funciones de la música del hogar durante el período de familiarización en el aula de infantil: construcción de un instrumento de análisis

Teresa Bernal-Valle, Universidad Autónoma de Barcelona (España)
Jèssica Pérez-Moreno, Universidad Autónoma de Barcelona (España)
Sílvia Blanch Gelabert, Universidad Autónoma de Barcelona (España)

Resumen

El proceso de familiarización en la escuela infantil constituye un periodo sensible en el que los vínculos afectivos son centrales, aunque no existen estudios que analicen específicamente el uso de las músicas del hogar en este contexto. Este artículo presenta el proceso de construcción del instrumento *FunMuFam* — Funciones de las Músicas del hogar en el proceso de Familiarización— orientado a identificar y comprender dichas funciones en la etapa 0 a 3 años. Se desarrolló un estudio de caso instrumental durante 29 días en una escuela infantil de la provincia de Barcelona, con 13 infantes de entre 1 y 2 años, sus familias y la educadora del grupo; los datos se recogieron mediante la observación participante y registros audiovisuales, y se analizaron inductivamente. Los resultados evidencian que la música del hogar desempeña un rol activo y multifuncional identificándose siete funciones: festiva, de escucha, mediadora del espacio, de separación, de consolación, de sorpresa y de proximidad. Se concluye que el instrumento *FunMuFam* permite una lectura sistemática del papel de la música en este período de transición, constituyendo una herramienta válida tanto para la investigación en educación musical como para la práctica educativa en la primera infancia.

Palabras Clave

Funciones de la música; música del hogar; educación infantil; periodo de familiarización; educación musical; instrumento de análisis.

Functions of home music during the familiarization period in the early childhood classroom: construction of an analysis tool

Teresa Bernal-Valle, Autonomous University of Barcelona (Spain)
Jèssica Pérez-Moreno, Autonomous University of Barcelona (Spain)
Sílvia Blanch Gelabert, Autonomous University of Barcelona (Spain)

Abstract

The familiarization process in early childhood education constitutes a sensitive period in which affective bonds play a central role; however, no studies have specifically examined the use of home music within this context. This article presents the development of the *FunMuFam* instrument – *Functions of Home Music in Familiarization Process* – designed to identify and understand the functions of in children aged 0 a 3. An instrumental case study was conducted over 29 days at a nursery school in the province of Barcelona, involving 13 infants aged 1 to 2 years, their families, and the group educator; data were collected through participant observation and audiovisual recording and the analysed inductively. The results show that home music plays fulfil an active and multifunctional role with seven functions identified: celebratory, listening, space-mediating, separation, consolation, surprise and proximity. It is concluded that the *FunMuFam* instrument enables a systematic and reading of the role of music during this transitional period, constituting a valid tool for both research in music education and education practice in early childhood.

Keywords

Functions of music; home music; early childhood education; familiarization period; music education; analysis tool.

Funciones de la música del hogar durante el período de familiarización en el aula de infantil: construcción de un instrumento de análisis

por Teresa Bernal-Valle, Jèssica Pérez-Moreno y Sílvia Blanch Gelabert, Universidad Autónoma de Barcelona (España)

Introducción

El momento de escolarización para las familias supone a menudo un proceso emocionalmente complejo. Tal como señalan Cantero (2004) y Vizcarra y otros (2021) este período suele coincidir con la primera separación prolongada entre el infante y sus figuras familiares de apego. Por ello, este momento se ha convertido en uno de los ejes centrales de reflexión dentro de los modelos educativos contemporáneos, al ser comprendido como un proceso de transición entre el contexto familiar y el escolar. En respuesta a esta necesidad, se ha establecido el denominado período de familiarización, orientado a una acogida progresiva al entorno educativo mediante prácticas de cuidados, bienestar y confianza, impulsando la interacción desde una perspectiva triádica, es decir, que considera de manera integral al infante, la familia y el docente (Balaban, 2000; Cigala y otros, 2018; Instituto Municipal de Educación, 2009; Traum y Moran, 2016; Venturelli y otros, 2016; Venturelli y Cigala, 2016).

Desde una perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979), la familiarización puede entenderse como un espacio de intersección entre los distintos microsistemas en los que habitan los infantes, dando lugar a mesosistemas que favorecen la continuidad y la consonancia entre el hogar y la escuela. Esta conexión entre contextos resulta especialmente relevante para el bienestar y el desarrollo físico, cognitivo, afectivo y comunitario en la primera infancia, poniendo de relieve la necesidad de atender a las mediaciones relacionales y simbólicas que facilitan dicha transición.

Música, Familia, Educación

La génesis de la participación musical en la sociedad se sitúa en la familia. Desde la gestación y el nacimiento el estímulo sonoro prenatal y, posteriormente en las primeras interacciones musicales como en el canto, el susurro y el *Infant Directed Speech*, responden a una musicalidad innata propia de la especie humana (Dissanayake, 2012; Trevarthen, 1999). Esta musicalidad comunicativa (Malloch, 1999; Malloch y Trevarthen, 2009) favorece el desarrollo de una conciencia cooperativa y de participación compartida, facilitando no solo la imitación del habla, sino también el interés por los significados compartidos que permiten a los recién nacidos familiarizarse progresivamente con su entorno.

Esta musicalidad innata nutre así un mundo sonoro que emerge del hogar y se configura a partir de expresiones musicales, contribuyendo a la construcción de vínculos de apego, de la identidad, así como del sentimiento de pertenencia (Batt-Rawden y DeNora, 2005; Young y Gillen, 2010). De este modo, las interacciones musicales, con su carácter multimodal, emocional y afectivo, desempeñan un papel fundamental como canal comunicativo durante los primeros años de vida. (Costa-Giomi y Benetti, 2017; Custodero y otros, 2003; Norris, 2004; Lerma-Arregocés, 2023; Pérez-Moreno, 2011).

Estudios como los de Addessi (2009) muestran cómo a partir de las rutinas diarias en la primera infancia son el marco cognitivo y afectivo privilegiado en donde esta musicalidad comunicativa emerge. Estos intercambios musicales potencian el control mutuo del *tempo* y del contenido, a través de la sincronización de gestos, emociones y acciones. Estas experiencias musicales, presentes en la vida cotidiana durante la crianza, promueven una riqueza de intercambios comunicativos basados en la coordinación intersubjetiva y la coordinación de significados compartidos.

Desde esta perspectiva, las interacciones musicales tempranas condensan en sí mismas un valor y una función social de carácter nuclear (Martí, 2015). En las distintas culturas la música actúa como una actividad social que, al surgir del individuo y, compartirse con otros, genera interacciones con un impacto significativo tanto en la persona como en quienes la acompañan. En la diversidad de situaciones y contextos sociales, la música se manifiesta en prácticas colectivas y activas que fomentan la cohesión social, el sentido de pertenencia y como rasgo identitario entre sus miembros (Blacking, 2003; Martí, 2000).

En este marco, el músico e investigador Christopher Small (1999) concibe la música como sonido organizado que propicia el encuentro entre los individuos, estableciendo formas de integración en la comunidad. Este carácter colectivo de la música, como rasgo central de la cultura, implica que el hacer música promueva significados extra-musicales que movilizan experiencias, vivencias y narrativas compartidas, permeando tanto al individuo como a la comunidad (Blacking, 2003; Revilla, 2011). En esta línea Frith (2001) señala que la música contribuye a que una sociedad comprenda su origen histórico, social, étnico y generacional, reforzando los procesos de identidad y pertenencia.

Desde esta concepción de la música como práctica social y generadora de significados compartidos, el etnomusicólogo Alan Merriam (2001) sostiene que la música, al ser utilizada en los diversos contextos de la vida social, cumple funciones implícitas y explícitas que adquieren sentido en relación con la cultura que las produce. Son los propios individuos quienes, de manera colectiva, otorgan esta funcionalidad al participar en situaciones concretas, situando a la música como un elemento activo de experiencias compartidas y un generador dinámico de cohesión social. A partir de sus estudios en distintas culturas tanto de África como de América del Norte, Merriam propone una clasificación funcional de la música elaborada desde una doble perspectiva *emic* (interna) y *etic* (externa). Las funciones que señala son: expresión emocional, goce estético, comunicación, representación simbólica, respuesta física, refuerzo de normas sociales, refuerzo de instituciones y ritos, continuidad cultural e integración social.

En el ámbito de la educación infantil, estas funciones sociales de la música adquieren una expresión específica de manera transversal, interdisciplinar y globalizada. Diversos estudios señalan que a través de la música se favorece el desarrollo de habilidades lingüísticas, motoras y sociales, así como la creatividad y la expresión personal, contribuyendo a un aprendizaje integral desde las primeras etapas de la vida (Capdevila, 2008; Jorquera-Jaramillo, 2017). En este sentido, la música actúa como un elemento que promueve el bienestar,

la participación y conocimiento de sí mismos y del entorno, facilitando procesos de identificación con el contexto (Campbell, 2013; Ruokonen y otros, 2021).

No obstante, aunque la literatura reconoce ampliamente la función educativa y social de la música en la escuela infantil, son escasos los estudios que analizan de manera específica cómo las músicas del hogar operan en contextos educativos tempranos, y menos aún cómo pueden ser observadas y analizadas de forma sistemática. Esta ausencia resulta especialmente significativa en el período de familiarización, entendido como un momento sensible en el que el bienestar emocional y la continuidad de experiencias cobran un papel central. En este contexto se hace necesario disponer de herramientas analíticas que permitan identificar y comprender las funciones que desempeñan las músicas del hogar durante este proceso, desde una perspectiva situada y sensible al entono educativo de 0 a 3 años.

Metodología

Contextualización

El planteamiento del problema surge de la convergencia entre una necesidad práctica identificada en contextos educativos reales y una laguna en la literatura científica sobre el uso de las músicas del hogar durante el período de familiarización escolar. Los requerimientos de materiales de muchas escuelas infantiles para mitigar la ansiedad de familias y pequeños en el período de familiarización en ingresar a la escuela infantil a menudo se incluyen muñecos y/o objetos de apego y chupetes para calmar y proporcionar bienestar, pero ¿qué pasa en esos casos en los que no se ha utilizado ninguno de estos recursos durante la crianza? Nuestro proyecto de innovación propone, para facilitar esta transición de la casa a la escuela durante el período de familiarización, proveer una lista de canciones y músicas que han tenido un rol clave en la familia y que las docentes puedan cantar o reproducir cuando lo consideren oportuno.

Desde esta perspectiva científica, este planteamiento práctico encuentra respaldo en la literatura sobre objetos transicionales (Winnicott, 1971) y elementos de apego en los procesos de familiarización escolar. No se han identificado estudios que analicen de manera sistemática cómo las músicas significativas del entorno familiar pueden operar como mediadoras en la transición del hogar a la escuela infantil en contextos educativos tempranos, específicamente durante el período de familiarización. Esta investigación se desarrolla en el marco de un proyecto de innovación educativa que propone incorporar músicas del hogar durante el período de familiarización.

La escuela infantil municipal Elna localizada en la ciudad de Mataró de la provincia de Barcelona es un centro educativo para niños y niñas de 4 meses a 3 años de edad y que se caracteriza por acoger innovaciones en el área de educación musical. Habiéndose realizado ya un estudio que concluye con una tesis doctoral (Pérez-Moreno, 2011), el equipo docente se muestra muy dispuesto a participar en una segunda investigación. Se decide pues hacer un seguimiento del proyecto de innovación planteando una investigación.

Para preparar la intervención, la investigadora principal se reúne primero con el equipo docente y luego con las familias. Tras exponer los objetivos y diseño del estudio y tramitar los consentimientos informados a los participantes se facilita un formulario a las familias para que adjunten dos piezas musicales (canciones, independientemente del estilo y autoría, o audiciones) que la familia considere que son significativas para su hijo/hija en sentido positivo, y que puedan proporcionarle bienestar durante sus horas en la escuela. La educadora, tras recibir el conjunto de audios, los usó diariamente en el aula durante el período de familiarización al inicio del curso: septiembre y octubre, acorde a las necesidades del aula que ella estimaba (para más información sobre el proyecto de innovación en el que se enmarca el estudio consultar Bernal-Valle y otros, 2023).

Objetivo

El objetivo de este artículo es presentar el proceso de diseño y construcción de un instrumento de análisis que permita identificar y describir las funciones que desempeñan las músicas del hogar durante el período de familiarización en el aula de educación infantil de 0 a 3 años. Se trata, por tanto, de un objetivo de tipo desarrollo instrumental. Este instrumento surge ante la ausencia de herramientas analíticas específicas que permitan abordar, desde una perspectiva situada e interaccional, el uso funcional de las músicas del hogar en los procesos de transición entre el contexto familiar y el educativo, especialmente en etapas en las que la comunicación es mayoritariamente no verbal. La investigación que comprende este objetivo es mucho más amplia y por razones de extensión no se va a abordar en este artículo.

El instrumento, denominado *FunMuFam* (Funciones de las Músicas del Hogar en el Proceso de Familiarización), se construye a partir del análisis de un estudio de caso único y se diferencia de clasificaciones funcionales previas de carácter general al centrarse en un contexto educativo temprano en concreto y en un momento sensible del proceso de escolarización. Su aplicabilidad se orienta a investigaciones cualitativas del tipo interpretativo, estudios de caso y etnografías educativas que analicen procesos de transición, acogida o familiarización en educación infantil. Si bien los resultados no persiguen la generalización estadística, el *FunMuFam* se propone como un marco analítico transferible, susceptible de ser adaptado y ampliado en contextos educativos similares, contribuyendo así a la comprensión de fenómenos musicales situados en las primeras etapas de la escolarización.

Método

El paradigma en el que se enmarca la investigación es el interpretativo ya que busca comprender los hechos desde su ambiente cotidiano, que en este caso es el aula. Además, este enfoque posibilita enriquecer mediante la indagación inductiva fruto de la observación participante, que emerjan descripciones holísticas para la comprensión de una realidad plural (Monteagudo, 2009). Se trata de un estudio de caso instrumental como lo menciona Stake (1994) porque permite comprender la situación en contexto real e interpretar la complejidad de la estructura desde múltiples perspectivas.

Participantes

La muestra es intencional a partir del interés especial de una de las educadoras del centro por llevar a cabo el estudio en su aula. Por tanto, como menciona Stake (1994), la muestra debe permitir lo más posible aprender sobre el objeto de la investigación y que el acceso facilite el desarrollo del estudio. El grupo está conformado por 13 infantes (5 niñas y 8 niños) de 1 año y medio (m=17 meses) y una

educadora. La característica de la muestra representa que el 54% previamente han estado escolarizados previamente en el centro y el 46% es el primer año que ingresan en la escuela. Las familias de los participantes son de nivel socioeconómico medio. La edad de los progenitores oscila entre los 31 y 47 años (m=38 años). Como se ha explicado en la sección de contexto, mediante una reunión inicial se informó a las familias sobre la finalidad y el protocolo ético de la investigación, del uso de la información y del procesamiento de estos datos con fines académicos. Todas las familias del grupo otorgaron su consentimiento a través de la autorización para la grabación en vídeo y fotografía de los menores.

Instrumentos de recogida de datos

Los instrumentos de recogida de datos utilizados para la investigación son el vídeo, el diario de campo y la entrevista a la educadora del grupo, que no se aborda en este artículo por no tener implicación en el objetivo de construcción del instrumento de análisis. Para la recogida de datos, la investigadora principal ingresa en el aula como observadora participante durante 29 días consecutivos los meses de septiembre y octubre en horario de 9:00 a 12:30. A continuación, se describen dichos instrumentos.

Vídeo

El vídeo es el principal instrumento de recolección de datos porque permite capturar el dinamismo de las interacciones que se presentan en el aula (Flewitt, 2006; Haggerty, 2020) sin dejar de atender las necesidades de los infantes. La cámara se encuentra sostenida por un trípode que facilita tanto la estabilidad de la imagen como la posibilidad de enfocar a conveniencia. Se coloca en una esquina del aula donde se puede tener casi toda la visibilidad del espacio, que tiene forma cuadrada, con intención de minimizar la intrusividad. En esta posición se pueden captar perfectamente los espacios principales que son: la puerta de entrada, el espacio central de juego, los distintos ambientes lúdicos y el área de refrigerio.

Diario de campo

En paralelo con el vídeo y para complementar la recogida de datos es de vital importancia realizar anotaciones en el diario de campo sobre acontecimientos o reflexiones significativas (Villota, 2017). Diariamente en algunos intervalos de la jornada se buscaba la oportunidad de plasmar con frases cortas las impresiones buscando que no sucediera mucho tiempo entre cada acontecimiento. Al final del día se hacía una lectura completa para garantizar que el diario de campo recogía la información relevante.

Análisis de datos audiovisuales

Los datos recogidos consisten en 101.5 horas de grabaciones audiovisuales. El proceso de análisis de esta investigación es emergente, y permite explorar, captar, así como reflejar los distintos elementos identificados que van acorde con los objetivos que se plantean (Gibbs, 2013). Se desarrolla en tres fases: 1) organización del material audiovisual e identificación de unidades de análisis, 2) construcción del instrumento de análisis, 3) validación del instrumento de análisis. A continuación, vamos a entrar en más detalle en cada una de estas fases.

Fase 1: Organización del material audiovisual e identificación de unidades de análisis

La primera lectura de los datos recopilados se realiza de manera panorámica con el fin de aplicar un filtro de control de calidad del material en los aspectos visuales, secuenciales y sonoros de cada clip de vídeo. Una segunda visualización panorámica se emplea para determinar la pertinencia de los videos acorde a los objetivos que se plantean. Se identifican los segmentos de vídeo en los que se realizan actividades vinculadas a las músicas del hogar proporcionadas por las familias. A partir de esta localización e indexación temporal se realiza un conteo de frecuencias de dichas músicas durante todo el trabajo de campo. Así se tiene un primer panorama cuantitativo de la presencia de las músicas del hogar en el aula por día, semana y mes. Posteriormente todo el material se descarga en el software de *ATLAS.ti*, que permite segmentar las unidades de observación en el mismo documento audiovisual. Como resultado de este proceso se obtienen 540 unidades de análisis.

La unidad de análisis se definió como un episodio de interacción musical, delimitado temporalmente por el inicio de la audición vinculada a las músicas del hogar y su finalización cuando cesa dicha audición o se disuelve la interacción asociada a ella. Cada unidad comprende las acciones, gestos, expresiones emocionales y relaciones interpersonales que se activan en torno a la música durante ese intervalo temporal. Este criterio permitió segmentar los datos de manera coherente con el objetivo del estudio, centrado en identificar las funciones que desempeña la música del hogar en situaciones concretas del período de familiarización.

Fase 2: Construcción del instrumento de análisis

El proceso de codificación se desarrolló de manera inductiva a partir de la observación detallada del material audiovisual. En una primera aproximación, se atendió a las manifestaciones comunicativas de carácter multimodal propias de la primera infancia, diferenciando entre lenguaje verbal y no verbal (expresión corporal, gestualidad, expresiones sonoras) entendiendo la comunicación como un sistema integrado de comunicación más allá del lenguaje verbal (Norris, 2004; Trevarthen, 1999). Esta primera codificación permitió identificar patrones recurrentes de acción y reacción de los participantes en relación con las músicas del hogar.

Dado el volumen de datos analizados (540 unidades de análisis), el proceso se orientó hacia una estrategia de focalización analítica, priorizando la identificación de regularidades significativas por encima de un tratamiento exhaustivo de cada unidad de forma aislada. Estos patrones constituyeron la base para la posterior construcción de las categorías de análisis.

A partir de la identificación de estos patrones recurrentes, se procedió a su agrupación en categorías de orden superior, atendiendo a la función que la música desempeñaba en cada situación observada. Este proceso implicó una comparación constante entre las unidades de análisis, permitiendo identificar regularidades en los modos en que las músicas del hogar intervenían en las interacciones, más allá de las particularidades de cada episodio.

De este modo, las 540 unidades de análisis no fueron tratadas como casos aislados, sino como parte de un conjunto de experiencias que, al ser analizadas de forma relacional,

permitieron delimitar siete funciones que sintetizan los principales usos y significados de la música en el contexto estudiado. La definición final de estas funciones responde, por tanto, a su recurrencia en los datos, su capacidad explicativa y su coherencia con el marco teórico adoptado. Asimismo, se descartaron aquellas categorías que no presentaban suficiente recurrencia en los datos o que se solapaban conceptualmente con otras funciones, con el fin de asegurar la claridad y consistencia del sistema categorial. Por ejemplo, se consideró inicialmente una función de «transición espacial» que finalmente se integró en la función «Mediadora del espacio», al observarse que ambas compartían el mismo núcleo funcional relacionado con la apropiación y el desplazamiento en el entorno físico del aula.

Concretadas las unidades de análisis, se revisan los instrumentos existentes para poder analizar los datos. Se localizan algunos provenientes de estudios sobre interacciones musicales durante la crianza (Benetti y Costa-Giomi, 2020; Lerma-Arregocés y Pérez-Moreno, 2022) así como también de estudios musicales en la primera infancia en contextos formales (Gluschankof, 2020; Ruokonen y otros, 2021).Estos instrumentos se centran en contextos, objetivos y niveles de análisis distintos: por un lado abordan interacciones musicales en el ámbito del hogar sin atender a los procesos de transición al contexto escolar; por otro lado, analizan prácticas musicales diseñadas en el aula que no consideran el uso de músicas significativas provenientes del entorno familiar.

Se identifican dos autores como referencia: Merriam (2001) quién sostiene que la música tiene una función dentro de la sociedad, a nivel personal, comunitario y público y a Blacking (2003), con su tesis sobre el significado extra-musical que abarca distintos ejes como la afectividad, identidad, como el sentido de pertenencia. Estas funciones y significados se observan en los datos recogidos, algunas de manera coincidente y otras con matices causados por la especificidad de las edades de los participantes. De manera emergente a partir de este marco se definen las dimensiones (acciones que realizan los participantes, como, por ejemplo, aplaudir, cantar, bailar) y categorías de análisis. El análisis se realizó tomando el material audiovisual como fuente primaria de datos, dado que permitía observar de manera directa las interacciones musicales en contexto. Para el objetivo de este artículo, el diario de campo cumplió una función complementaria, aportando información contextual e interpretativa, que permitió matizar y contrastar las categorías emergentes identificadas en los vídeos. El contraste entre ambas fuentes contribuyó a fortalecer la consistencia interna del instrumento, al verificar la recurrencia y el sentido de las funciones identificadas en distintos registros de la experiencia educativa.

A continuación, se exponen las funciones identificadas para ser analizadas junto con su definición y un ejemplo de situación en la que se da la función en los datos.

I. Función Festiva. Se consideran los momentos en los que se baila, se canta o se observa cualquier otra manifestación relacionada a la celebración o festividad en torno a las audiciones.

Episodio 2.9 (D4:12) 0:26:34 – 0:31:39

Es el segundo día de escuela para lo cual Bernat[1] se encuentra de pie jugando con el material del aula en la mesa, su padre que se encuentra frente a él, lo observa con alegría y en algún momento conversan sobre la exploración que está realizando su hijo. La educadora que se encuentra del otro lado del aula decide reproducir con el control de mando "De ellos aprendí" audición de Bernat y su familia. Al comenzar a escucharse los primeros acordes Bernat mira a su padre. Muestra una amplia sonrisa al reconocer la audición la cual comparten desde casa, continúa un poco más jugando con los cubos, pero decide dejarlos en la mesa y bailando con la coreografía que han creado desde casa va acercándose a su padre que está sentado realizando los mismos pasos de baile que él, en ningún momento pierden el contacto visual ni la sonrisa mientras su padre continúa cantando, Bernat se va apropiando del espacio del aula compartiendo su baile hasta el final de la audición. Al finalizar sin él darse cuenta todos los adultos, que se encuentran en el aula encabezados por la educadora exclaman de alegría aplaudiéndole a Bernat por compartir tan hermoso momento.

II. Función Escucha. Se consideran los momentos en que la persona deja de realizar la actividad que está llevando a cabo para disfrutar prestando atención a la audición.

Episodio 8.7 (D50:2) 0:01:39 – 0:03:39

Es ya medio día y todos los infantes se están preparando para ir al comedor o para ir a comer a casa. Arnau, se encuentra sentado en el suelo jugando con algunas estructuras ya listo para irse al comedor, cuando su canción *Baby shark* comienza, al percibirla se gira buscando el aparato de sonido que se encuentra a sus espaldas, en ese momento su juego con las estructuras se ralentiza poniendo toda su atención en su audición que está escuchando y sin perder de vista la fuente sonora al finalizar realiza una exclamación final de alegría cuando la canción se acaba.

III. Función mediadora del espacio. Son consideradas las acciones en las que objetos suman nuevas experiencias a la audición, así como también las acciones donde las músicas propician la exploración del espacio como el conocimiento entre los individuos.

Episodio 5.2 (D13:7) 0:25:02 - 0:26:47

Julia y su papá se encuentran sentados compartiendo risas y juegos de manos, junto a otras familias. En eso la educadora se acerca a la díada comentando que va a poner una de las audiciones. Empieza a escucharse *Gegant del Pi*. Julia al percibir la música comienza a aplaudir sonriendo. En eso la educadora que se encuentra a un lado de ellos coge una tela larga que se encuentra en un cesto, se la coloca como capa alrededor del cuello comenzando a bailar por toda el aula entre todas las familias y los infantes invitando a todos a bailar, Julia se queda alegremente sorprendida y busca incorporarse al baile al igual que sus compañeros.

IV. Función de Separación. Se están tomando en consideración aquellos momentos en que las familias se despiden de sus hijos/as, aprovechando que sus músicas se están escuchando. Es una función que se presenta únicamente para las familias.

Episodio 5.2 (D13:3) 0:05:26 – 0:11:21

Lía llega al aula cogida de la mano de su madre como cada mañana, siempre esboza una sonrisa cuando va entrando por la puerta, es viernes, así que su madre se queda un poco más de tiempo en el aula, se sienta en el piso y juntas comienzan a jugar intercambiando sonrisas, abrazos y besos; mientras tanto la educadora observa ese momento tan especial que decide poner su adición *Bohemian Rhapsody* ellas intensifican su juego asombradas por su música. Llega el momento en que la madre de Lía se empieza a despedir de su hija mientras su canción se sigue escuchando, Lía con una sonrisa la mira cerrar la puerta y se dispone a explorar el aula.

V. Función de Consolación. Se toman en cuenta los momentos en que la música es pacificadora de emociones como el llanto, el enojo o tristeza, independiente del motivo que las genera.

Episodio 4:6 (D6:2) 0:07:07 – 0:10:14

La educadora tiene en su regazo a Quim que no encuentra consuelo porque su mamá se ha retirado del aula. La educadora conversa con él sobre la situación, brindándole proximidad afectiva al igual que juega con sus objetos favoritos que son las pelotas y coches, aun así, Quim no deja de llorar. Entonces la educadora coge el control de mando para reproducir la música de Quim, que es una grabación de la música de un juguete que tiene en casa. Al percibirla entre lágrimas comienza Quim poco a poco a dejar de llorar, entre los suspiros va encontrando consuelo a lo que tranquilamente comienza a disfrutar del juego de pelota.

VI. Función Sorpresa. Se consideran las acciones asociadas con la actitud de asombro al escuchar las audiciones, generando una actitud de estado agradable en los participantes.

Episodio 9.1 (D53:3) 0:27:59 – 0:28:38

Alba llega con su papá cogidos de la mano y entran muy contentos entran, hoy es un día especial porque los hermanos mayores de Alba han grabado una nota de voz cantando la canción que le han inventado a ella desde que nació y por fin hoy la vamos a estrenar. La educadora al verlos llegar emocionada pone la canción para darles la bienvenida, a lo que Alba se queda sorprendida al escuchar su audición al igual que su padre que compartiendo sonrisas y miradas de complicidad, el padre decide sumarse a entonar la canción sobre el audio con sus hijos.

VII. Función Proximidad. Se toma en cuenta las acciones a nivel interpersonal de carácter afectivo que brinden bienestar entre dos o más personas construyendo una relación positiva entre ellas.

Episodio 14.8 (D85:2) 0:01:36 – 0:03:58

Están todos los infantes y educadora acomodando el aula porque está terminando la jornada matutina. Haciendo esta labor la música va acompañando al grupo, cuando se empiezan a escuchar los primeros acordes del «Bequetero» al percatarse Nil de ello comienza a gritar…gegants, gegants…comunicándole a la educadora, él, empieza a bailar la coreografía establecida, ya que es una pieza de las fiestas de la ciudad. Mientras baila se acerca al cartel que se encuentra en el aula señalando a los distintos personajes que participan. Posteriormente, se acerca a la educadora para decirle que le ponga la capa de tela a lo que ella acude a ponérsela y ella también se coloca la suya.

Fase 3: Validación del instrumento

Para validar el instrumento de análisis se llevó a cabo un proceso de validación por juicio de expertas y cálculo de fiabilidad inter-codificadores. La unidad de análisis empleada en el proceso de validación se definió como un «segmento por agente», es decir, cada intervención o acción observable de un participante (infante, educadora o grupo) en relación con la música del hogar durante un episodio de interacción musical. Esta delimitación permitió identificar de manera precisa las acciones específicas que caracterizan cada función, facilitando la comparación entre codificadores.

Una vez confeccionado el instrumento de análisis se procede a su validación mediante un proceso de triangulación entre investigadores y expertos. El equipo de codificación estuvo integrado por la investigadora principal y dos juezas expertas externas en temas de educación musical e infancia, con el fin de garantizar fiabilidad, cohesión y la coherencia del instrumento. Los perfiles de las evaluadoras son: Experta 1. Académica e investigadora en educación musical en el departamento de música en una universidad pública; Experta 2. Investigadora doctoral en el área de educación musical infantil y maestra de educación musical infantil.

El procedimiento de validación consistió en: (1) presentación del instrumento *FunMuFam* a las juezas, incluyendo definiciones operacionales de cada función y ejemplos ilustrativos; (2) codificación independiente de cuatro episodios, por parte de cada jueza; (3) grupo de discusión para abordar las discrepancias y ajustar definiciones; (4) segunda codificación independiente tras los ajustes; y (5) cálculo del índice de acuerdo inter-codificadores. Se consideró como «unidad correctamente codificada» (o segmento) aquella unidad mínima de acción con significado funcional en el que las tres codificadoras asignaron la misma categoría. En los casos en que dos de las tres codificadoras coincidían, se revisaba el segmento en el grupo de discusión para determinar la codificación más ajustada a la definición operacional de la función.

Para el cálculo de la fiabilidad se utilizó el índice de proporción de coincidencias, que mide el porcentaje de acuerdo entre codificadores. Si bien existen otros índices de acuerdo Inter codificadores como el coeficiente kappa de Cohen o el alfa de Krippendorff, que ajustan el acuerdo esperado por azar, se optó por el índice de proporción de coincidencias por su adecuación al enfoque interpretativo del estudio. En investigaciones cualitativas de carácter inductivo, en las que las categorías emergen de los datos y se construyen mediante un proceso iterativo de refinamiento conceptual, el acuerdo entre codificadores no se basa únicamente en la aplicación mecánica de definiciones previas, sino en la comprensión compartida de los significados situados de cada función. El índice de proporción de coincidencias permite valorar este nivel de consenso interpretativo alcanzado tras el proceso de formación y ajuste conjunto, sin penalizar el acuerdo por un factor de azar que resulta menos relevante en contextos de codificación interpretativa con categorías mutuamente excluyentes y claramente diferenciadas (Merriam y Tisdell, 2015; Stake, 1994). La Tabla 1 muestra el número de segmentos codificados por cada jueza en cada uno de los episodios, así como el número de coincidencias entre codificadoras.

Episodio	Jueza 1	Jueza 2	Investigadora	Coincidencias	Proporción de acuerdo
1	12	11	12	10	83 %
2	8	9	8	7	87 %
3	15	14	15	13	87 %
4	10	10	10	9	90 %
Total	45	44	45	39	87 %

Tabla 1. Número de segmentos codificados y coincidencias entre juezas por episodio.
Fuente. Elaboración propia.

Todo este material se compartió vía electrónica mediante un cuadrante de codificación diseñada para tal fin (Anexo 1). En dicho instrumento, cada jueza debió valorar la presencia de la función, el actor involucrado (infante, educadora y familia) y la intensidad de la acción, permitiendo así una validación multidimensional de cada segmento. Una vez recibidos los documentos de las dos expertas externas y contrastados con los de la investigadora principal, se procedió al análisis del consenso alcanzado para cada una de las categorías. Por ello, se aplicó la fórmula de Proporción de Acuerdo por Función, que permite identificar la solidez interpretativa de cada categoría dentro del instrumento:

$$\text{Acuerdo por Función (\%)} = \frac{\text{Número de coincidencias totales en la función}}{\text{Frecuencia total de la función}} \times 100$$

Este cálculo permite valorar no solo la fiabilidad global del proceso, sino también la claridad operacional de cada función de forma independiente. La *Tabla 2* presenta la distribución de las funciones identificadas en los cuatro episodios validados, mostrando la frecuencia de cada función y el grado de acuerdo alcanzado entre las tres codificadoras.

Funciones	Frecuencia	Acuerdo (%)
Festiva	8	88 %
De Escucha	6	83 %
Mediadora del espacio	9	89 %
De Separación	5	80 %
De Consolación	7	86 %
De Sorpresa	4	100 %
De próximidad	6	83 %
Total	45	87 %

Tabla 2. Distribución de funciones musicales en los episodios validados y acuerdo Inter codificadores.
Fuente. Elaboración propia.

Los resultados muestran un índice global del 87%, con valores superiores al 0,80 en todas las funciones, lo que indica un nivel de fiabilidad satisfactorio para un instrumento de análisis cualitativo de carácter interpretativo. Las discrepancias identificadas en la primera codificación se debieron principalmente a la delimitación temporal de los segmentos y a la distinción entre funciones próximas conceptualmente (por ejemplo, entre «De consolación» y «De proximidad»). Tras la reunión de contraste y el ajuste de las definiciones operacionales, el acuerdo mejoró significativamente en la segunda codificación.

Las discrepancias detectadas se vinculan principalmente a la intensidad atribuida a algunas funciones, lo que pone de relieve la sostenibilidad del instrumento para captar matices situacionales propios del contexto educativo observado. La validación realizada no persigue la generalización estadística de los resultados, sino garantizar la coherencia y transferibilidad del instrumento a investigaciones cualitativas que analicen procesos de familiarización en contextos educativos de características similares.

Resultados

Consideraciones generales del instrumento

Incorporadas las sugerencias de las juezas, se concluye el proceso de diseño y validación del instrumento de análisis. La Tabla 3 presenta la versión final del *FunMuFam*, instrumento concebido para identificar y describir las funciones que desempeñan las músicas del hogar durante el proceso de familiarización en el aula de educación infantil de 0 a 3 años. El instrumento permite sistematizar la observación de interacciones musicales situadas, atendiendo a sus manifestaciones corporales, espaciales, emocionales y relacionales.

Las funciones de la música del hogar se visibilizan en la primera columna, mientras que la dimensión recoge las acciones observables que emergen en torno a la audición. La categoría permite agrupar dichas acciones según patrones recurrentes, y el descriptor concreta su manifestación en situaciones específicas del aula. Esta estructura facilita una lectura progresiva de la interacción musical, desde la función social hasta su expresión situada en el contexto educativo.

En términos de influencia en el proceso de familiarización, las funciones identificadas permiten comprender cómo la música del hogar interviene en momentos clave de la transición al entorno escolar, ofreciendo a los infantes referentes afectivos reconocibles que favorecen la seguridad, la regulación emocional y la continuidad entre contextos. Desde una perspectiva pedagógica, estas funciones proporcionan a la educadora criterios observables para acompañar el proceso de acogida, ya que permiten identificar cuándo la música facilita la atención, la exploración del espacio, la gestión de la separación, el consuelo ante el malestar o la construcción de vínculos de proximidad. De este modo, la música deja de utilizarse de forma intuitiva y puntual y pasa a convertirse en un recurso pedagógico consciente, ajustado a las necesidades emocionales y relacionales del aula.

La aportación novedosa del instrumento *FunMuFam* radica precisamente en hacer visible y analizable estas funciones en un contexto educativo temprano, donde los procesos comunicativos son mayoritariamente no verbales y las transiciones se viven de manera especialmente sensible. Frente a clasificaciones funcionales de carácter general, el *FunMuFam* es una herramienta situada que permite a investigadores y docentes comprender cómo la música del hogar opera como mediadora del proceso de familiarización, aportando un marco sistemático para la observación, la reflexión pedagógica y la transferencia de contextos educativos similares.

Limitaciones de la investigación

Este estudio presenta diversas consideraciones para la interpretación de los resultados. En primer lugar, no todas las músicas aportadas tuvieron el mismo grado de significatividad para los infantes, lo que pudo influir en la intensidad y el tipo de respuesta observada. Asimismo, la ausencia de un límite en el número de audiciones por familia generó una distribución desigual del repertorio, por lo que se recomienda en futuras aplicaciones establecer criterios más equitativos.

En relación con el diseño del estudio, la investigadora actuó como observadora participante, con presencia continuada en el aula y participación ocasional en tareas de apoyo, lo que pudo modificar las dinámicas habituales y limitar puntualmente la capacidad de observación directa. Estas limitaciones se compensaron parcialmente mediante el uso de grabaciones en vídeo.

Por otra parte, el instrumento *FunMuFam* se desarrolló en un contexto cultural y socioeconómico específico, lo que puede suponer una emergencia de nuevas funciones para su transferibilidad a entornos más diversos, donde las funciones de las músicas del hogar podrían variar. Además, los resultados pueden estar influenciados por el perfil de la educadora, cuya formación y sensibilidad musical favorecieron un uso especialmente rico de las músicas; en otros contextos, este impacto podría ser distinto.

Funciones	Dimensión	Categoría	Descriptor
Festiva	Aplausos	inicio	se celebra con palmeo el inicio de la audición
		final	se celebra con palmeo el final de la audición
	Baile	sola	danza espontáneamente la audición
		en pareja	danza llevada a cabo entre dos o más personas
		coreográfico	movimientos corporales preestablecidos para una audición
		imitativo coreográfico	el sujeto copia los pasos de baile mientras que el protagonista los realiza
		creativo	establece una coreografía para una audición
		repetido	reitera el baile creado cuando se lo solicitan
	Canto	sobre audio	entona la canción completa o una parte con apoyo del audio
		a capella	entona la canción completa o una parte sin apoyo del audio
		silba	produce sonido con la melodía de la audición
	Exclamación sonora	principio	emite alguna expresión sonora para celebrar el inicio de la audición
		intermedio	emite una expresión sonora de alegría durante la audición
		final	emite una expresión sonora de emoción al final de la audición
	Pulso	palmas	con aplausos lleva la pulsación de la audición
Escucha	Quietud	sentado	se encuentra sentado realizando una actividad. Al oír su audición se detiene hace alto para escucharla
		de pie	se encuentra de pie realizando una actividad. Al oír su audición se detiene para escucharla
Mediadora del espacio	Aula	desplazar	se traslada por el aula con su audición
	Juego	reactivo	se encuentra jugando con el material del aula mientras canta o baila al escuchar su música
		compartido	se buscan para jugar al escucharse la audición
	Material	objetos	cuando escucha su audición el infante comienza a explorar el material
		instrumento musical	cuando escucha la audición toca un instrumento musical
		asociado	busca el material relacionado con la audición
Separación	Despedida	anunciada	as familias aprovechan que se escucha su audición para despedirse
		inadvertida	las familias aprovechan que se escucha la audición para ausentarse sin despedirse de sus hijos
Consolación	Consuelo	informada	deja de llorar poco a poco con la audición y el contacto físico de la educadora
		autónomo	deja de llorar solo escuchando su audición
		focal sonoro	deja de llorar cuando la educadora lo acerca al equipo de sonido
Sorpresa	Asombro	facial	se sorprende al inicio de la audición
		sonoro	emite una expresión vocal sorprendido al escuchar el inicio de su audición
		señalizado	sorprendido señala el aparato de sonido

Funciones	Dimensión	Categoría	Descriptor
Proximidad	Muestras de afecto	abrazo	se estrechan entre dos o más personas
		cariños	se proporcionan muestras de cariño mediante el contacto físico
		sonrisa-vínculo	gesto facial indicador de alegría, agrado o placer
		beso	expresión afectiva realizada con los labios
	Acercamiento	presencia	se desplaza para compartir su audición
	Seguimiento visual	complicidad con la mirada	se miran con afectividad entre dos o más personas
		fuente sonora	cuando se escucha su audición voltea a ver el equipo de sonido
	Dialógica	anticipatoria	dialoga de sus músicas con el protagonista antes de que empiecen
		familiar	dialoga con la familia sobre sus músicas
		infantes	dialoga con el infante sobre sus músicas mientras estas se escuchan
		educadora	dialoga con la educadora sobre sus músicas mientras estás se escuchan
		identificativa	dice su nombre para comunicar que la música que se escucha es suya
		pide su canción	solicita a la educadora que ponga su canción
		menciona al protagonista	mientras se escucha la audición menciona al protagonista
		pregunta	al inicio de la audición pregunta a toda el aula de quién es la audición

Tabla 3. Instrumento de análisis. Funciones de las Músicas del Hogar en el Proceso de Familiarización (*FunMuFam*). Fuente. Elaboración propia.

Discusión y conclusión

Consideradas en su conjunto, las funciones identificadas a través del instrumento *FunMuFam* permiten observar la música del hogar no como un recurso puntual, sino como un entramado de acciones relacionales que acompañan el proceso de familiarización de manera dinámica y situada. A diferencia de clasificaciones funcionales previas de carácter general, este instrumento ofrece una lectura específica del uso social de la música en un contexto educativo temprano, atendiendo a su dimensión emocional, espacial y social. Si bien el instrumento se construye a partir de un estudio de caso único, su estructura funcional presenta potencial de transferibilidad a investigaciones cualitativas que analicen procesos de transición en contextos educativos similares. Esta flexibilidad constituye una de las cualidades centrales del instrumento, al permitir su adaptación sin comprometer la coherencia conceptual de las categorías que lo integran.

A menudo las investigaciones de corte cualitativo implican el diseño y construcción de instrumentos específicos para la recogida o el análisis de datos. Este proceso requiere una revisión bibliográfica minuciosa y, por otra parte, la observación sistemática de la situación estudiada, de la que emergen categorías y funciones que no siempre quedan visibilizadas en las publicaciones debido a las limitaciones de extensión o a la priorización de resultados empíricos frente a desarrollos instrumentales. En este artículo se ha considerado relevante hacer explícito este proceso, presentando el diseño y la validación del instrumento *FunMuFam* como una aportación metodológica orientada a la comprensión de las funciones de las músicas del hogar durante el período de familiarización.

Una de las características del *FunMuFam* es que para su aplicación no es necesario tener conocimientos musicales. Este aspecto facilita su aplicación en entornos educativos de educación infantil, así como en aulas de acogida de niveles educativos superiores, o en contextos informales donde se lleven a cabo procesos de familiarización en donde la música pueda ser un elemento que favorezca la vinculación. Otra característica del instrumento es su capacidad de ampliación de dimensiones y categorías. Al emplearse en otras etapas educativas es posible que se den acciones más complejas que maticen las funciones musicales propuestas o que incluso emerjan nuevas funciones.

La definición de cada una de las funciones del *FunMuFam*, que van emergiendo de los propios datos, visibilizan una consonancia relevante con las que Merriam (2001) ya mencionaba fruto de sus propias observaciones, aunque los aspectos descriptivos se enfocan a planos de índole culturales contemplando ámbitos más generalizados acordes a cada sociedad. En este punto es el encuentro social lo que otorga este significado extra-musical comentado por Blacking (2003) donde la mediación implícita o explícita hace que la música juegue un papel, a veces tangencial y otras veces central. En este sentido el instrumento *FunMuFam* arroja a la luz funciones novedosas específicas de la etapa y del momento temporal en el que se aplica, por lo que el *FunMuFam* proporciona a la comunidad científica herramientas analíticas que contribuyen a la comprensión del fenómeno social de la música, en entornos tan relevantes

como es la primera infancia en espacios tan importantes como el hogar y la escuela.

La minuciosidad analítica del *FunMuFam* permite poner de relieve la diversidad de elementos comunicativos que intervienen en las interacciones musicales durante la primera infancia, atendiendo a la edad y al papel de cada participante. Aspectos como el movimiento, la psicomotricidad, la construcción de la imagen de sí mismo, las interacciones proto-conversacionales, la afectividad y los procesos creativos emergen como componentes relevantes del bienestar y del desarrollo integral de los infantes en el contexto de la familiarización.

En relación con otros instrumentos observacionales y sistemas de análisis de la interacción en la primera infancia, el *FunMuFam* introduce una aportación específica al centrarse en el papel de las músicas del hogar en los procesos de transición y familiarización en contextos educativos tempranos, un ámbito escasamente abordado en la literatura internacional. Mientras que otros enfoques han analizado la interacción musical desde perspectivas centradas en la producción sonora, la participación o la comunicación multimodal en términos generales, el *FunMuFam* propone una lectura funcional situada que permite comprender cómo estas músicas actúan como mediadoras en la construcción de vínculos, la regulación emocional y la apropiación del nuevo entorno educativo.

Consideramos que el *FunMuFam* es un instrumento de análisis con el potencial de ser implementado teniendo en cuenta las fórmulas alternativas de proporción del material musical. En función de los objetivos a plantear, se podrían estudiar músicas de transición respecto de años anteriores, músicas de la región o territorio, incluso de sintonías de programas infantiles de televisión (Porta, 2014).

Para cerrar se retoma la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979) para subrayar el papel que juegan estas músicas del hogar como elementos que favorecen la transición entre los distintos microsistemas en los que participan los infantes. La presencia de un entorno sonoro compartido entre el hogar y en la escuela contribuye a generar continuidad y coherencia en la experiencia educativa durante el período de familiarización. En este sentido, el *FunMuFam* se presenta como una herramienta analítica que permite explorar estas dinámicas de transición desde una mirada situada, ofreciendo nuevas vías para la investigación y la reflexión pedagógica en la educación infantil temprana.

Notas

[1] Debido a la confidencialidad de los participantes en la investigación se usan nombres ficticios.

Referencias

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

Balaban, N. (2000). *Niños apegados, niños independientes: orientación para la escuela y la familia.* Narcea.

Batt-Rawden, K. y DeNora, T. (2005). Music and informal learning in everyday life. *Music Education Research, 7*(3), 289–304. https://doi.org/10.1080/14613800500324507

Benetti, L. y Costa-Giomi, E. (2020). Infant Vocal Imitation of Music. *Journal of Research in Music Education, 67*(4), 381–398. https://doi.org/10.1177/0022429419890328

Bernal-Valle, J., Pérez-Moreno, J. y Blanch-Gelabert, S. (2023). La música del hogar como recurso para el período de familiarización en la escuela infantil (0-3). En M. A. Pujol y M. I. Vizcaíno (Eds.), *Manual para Educación Infantil: orientaciones y recursos (0-6 años)* (pp. 1-7). Wolters Kluwer.

Blacking, J. (2003). ¿Qué tan musical es el hombre? *Desacatos, 12*(2), 149–162.

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano: experimentos por diseño y naturaleza.* Paidós.

Campbell, P. S. (2013). Etnomusicología y Educación Musical: Punto de encuentro entre música, educación y cultura. *Revista internacional de educación musical, 1*(1), 42–52. https://doi.org/10.12967/RIEM-2013-1-p042-052

Cantero, M. J. y López, F., (2004). Factores predictores del período de adaptación escolar: la familia y las características de los menores cuando ingresan a los 3 años. *Infancia y Aprendizaje, 27* (1), 43–61.

Capdevila, R. (2008). *Conductes musicals del infants 0-3. Anàlisis i validació d'una pauta d'observació* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. http://hdl.handle.net/2445/36927

Cigala, A., Mancini, T., Venturelli, E. y Fruggeri, L. (2018). Family exploration: the contribution of stability and change processes. *Journal of Child and Family Studies, 27*, 154–165. https://doi.org/10.1007/s10826-017-0860-z

Costa-Giomi, E. y 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

Custodero, L. Rebello, P. y 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

Dissanayake, E. (2012). The earliest narrative were musical. *Research Studies in Music Education, 34*(1), 3–14. https://doi.org/10.1177/1321103X12448148

Flewitt, R. (2006). Using video to investigate preschool classroom interaction: Education research assumptions and methodological practices. *Visual communication, 5*(1), 25–50. https://doi.org/10.1177/1470357206060917

Frith, S. (2001). Hacia una estética de la música popular. En F. Cruces (Ed), *Las culturas musicales, Lecturas de etnomusicología* (pp. 413–435). Trotta.

Gibbs, G. (2013). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa.* Ediciones Morata.

Gluschankof, C. (2020). 'When the music ends it stays in the brain': Agency and embodiment in young children's engagements with recorded music in preschool. *International Journal of Music in Early Childhood, 15*(1), 75–93. https://doi.org/10.1386/ijmec_00013_1

Haggerty, M. (2020). Using Video in Research with Young Children, Teachers and Parents: Entanglements of Possibility, Risk and Ethical Responsibility: Profiling Emerging Research Innovations. *Video Journal of Education and Pedagogy, 5*(1), 1–15. https://doi.org/10.1163/23644583-bja10005

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGraw-Hill.

Instituto Municipal de Educación Mataró. (2009). *Projecte Educatiu Escoles Bressol Municipals i Serveis a la petita Infància.* Recuperado de https://www.mataro.cat/ca/temes/educacio/escoles-bressol-0-3-anys/model-educatiu

Jorquera-Jaramillo, M. C. (2017). La educación a través de la música: aproximaciones prácticas. En C. Gluschankof y J. Pérez-Moreno (Eds.), *La música en educación infantil: investigación y práctica* (pp. 227–233). Dairea.

Lerma-Arregocés, D. (2023). Los tipos de interacción musical en el contexto familiar y cotidiano: la relación musical de Bruna y sus padres. *Epistemus. Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura, 11*(1), e052. https://doi.org/10.24215/18530494e052

Lerma-Arregocés, D. y Pérez-Moreno, J. (2022). "Es dependiente al sonido de mi voz." Percepciones maternas de las interacciones musicales cantadas entre madre e hijo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 19*, 27–37. https://doi.org/10.5209/reciem.75464

Malloch, S. N. (1999). Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae scientiae, 3*(1_suppl), 29–57. https://doi.org/10.1177/10298649000030S104

Malloch, S. y Trevarthen, C. (2009). Musicality: Communicating the vitality and interests of life. En S. Malloch y C. Trevarthen (Eds.), *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship* (pp. 1–11). Oxford University Press.

Martí, J. (2000). *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales.* Deriva Editorial.

Martí, J. (2015). No sense la meva música: la música com a fet social. *Perifèria: revista de recerca i formació en antropologia, 20*(2), 4–25. http://dx.doi.org/10.5565/rev/periferia.495

Merriam, A. P. (2001). Usos y funciones. En F. Cruces (Ed), *Las culturas musicales, Lecturas de etnomusicología* (pp. 275–296). Trotta.

Merriam, S. B. y Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* John Wiley & Sons, Incorporated.

Monteagudo, J. G. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación, 15*.

Norris, S. (2004). *Analyzing multimodal interaction: A methodological framework*. Routledge.

Pérez Moreno, J. (2011). *La música a la vida quotidiana d'infants de dos anys. Anàlisi de situacions musicals que es desenvolupen en context escolar* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. TDX (Tesis Doctorals en Xarxa). https://hdl.handle.net/10803/96096

Porta, A. (2014). La construcción de la identidad en la infancia y su relación con la música. Un acercamiento a través del análisis cualitativo de los media. *DEDiCA, 5*, 61–76. http://hdl.handle.net/10481/46038

Revilla, S. (2011). Música e Identidad. Adaptación de un modelo teórico. *Cuadernos de Etnomusicología, 1*, 5–28.

Ruokonen, I., Tervaniemi, M. y Reunamo, J. (2021). The significance of music in early childhood education and care of toddlers in Finland: an extensive observational study. *Music Education Research, 23*(5), 634–646. https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1965564

Small, C. (1999). El musicar: un ritual en el espacio social. *TRANS-Revista Transcultural de música, 4*, 1–16.

Stake, R. E. (1994). Case study: Composition and performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 122*, 31–44. https://www.jstor.org/stable/40318653

Trevarthen, C. (1999). Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae scientiae, 3*(1_suppl), 155–215. https://doi.org/10.1177/10298649000030S109

Traum, L. C. y Moran, M. J. (2016). Parents' and teachers' reflections on the process of daily transitions in an infant and toddler laboratory school. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 37*(4), 331–350. https://doi.org/10.1080/10901027.2016.1241967

Venturelli, E., Cabrini, E., Fruggeri, L. y Cigala, A. (2016). The study of triadic family interactions: the proposal of an observational procedure. *Integrative Psychological and Behavioral Science, 50*, 655–683. https://doi.org/10.1007/s12124-015-9335-1

Venturelli, E. y Cigala, A. (2016). Daily welcoming in childcare centre as a micro transition: An exploratory study. *Early Child Development and Care, 186*(4), 562–577. https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1044987

Villota Enríquez, M. D. (2017). Etnografía y observación participante en investigación cualitativa de Michael Angrosino [Reseña del libro Etnografía y observación participante en investigación cualitativa, por M. Angrosino]. *Maguaré, 31*(2), 258–262. https://doi.org/10.15446/mag.v31n2.71546

Vizcarra, M. T., López-De-Arana, E. y Gamito, R. (2021). Del periodo de adaptación al tiempo de acogida. Una reflexión colaborativa en educación infantil. *Revista Complutense de Educación, 32*(3), 487–497. https://doi.org/10.5209/rced.70665

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality.* Tavistock Publications.

Young, S. y Gillen, J. (2010). Musicality. En J. Gillen y C. A. Cameron (Eds.), *International perspectives on early childhood research: A 'Day in the Life* (pp. 59–67). Macmillan.

Sobre las autoras

Teresa Bernal-Valle

Música, docente de música en educación infantil e investigadora, actualmente candidata a doctora en el Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha desarrollado su labor en escuela infantil y escuelas de música, como profesora de violín, lenguaje musical y talleres instrumentales. Su investigación se centra en la relación entre música, infancia y familias en contextos educativos.

Jèssica Pérez-Moreno

La Dra. Pérez-Moreno es profesora agregada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus intereses de investigación se centran en la educación musical infantil, tanto en contexto familiar como escolar. Actualmente forma parte del comité científico de Eunet-MERYC (European Network of Music Educators and Researchers of Young Children) y es revisora de numerosas revistas académicas.

Sílvia Blanch Gelabert

Profesora agregada de Psicología de la Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona. Doctora en Psicología, co-coordina el equipo ERIFE-SINTE. Especialista en primera infancia y familia, impulsa metodologías como Aprendizaje Basado en Retos y Aprendizaje Servicio, conectando universidad, investigación y práctica educativa en contextos reales. Cuenta con numerosas publicaciones académicas.

Teresa Bernal Valle
Universidad Autónoma de Barcelona
Despacho G6/157, Edificio G6 Professorat i Aules, Campus de la UAB
08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)
España
teresalizbeth.bernal@autonoma.cat



ISME
INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION

Revista Internacional de Educación Musical
ISSN: 2307-4841

EQUIPO EDITORIAL

Editores

Yurima Blanco García, Universidad de Valladolid, España

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza, España

Felipe Javier Zamorano Valenzuela, Universidad de Zaragoza, España

Consejo Editorial

Carlos Abril. Universidad de Miami, Estados Unidos.

Anna Rita Addessi. Universidad de Bolonia, Italia.

Rolando Ángel-Alvarado. Universidad Alberto Hurtado, Chile.

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada, España.

Alfredo Bautista Arellano. Universidad Educativa de Hong Kong, China.

Leonardo Borne. Universidad Federal de Mato Grosso, Brasil.

Alberto Cabedo Mas. Universidad Jaime I, España.

Rosa Cafiero. Universidad Católica del Sagrado Corazón, Italia.

Diego Calderón Garrido. Universidad de Barcelona, España.

Raúl Wenceslao Capistrán Gracia. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Carmen Carrillo Aguilera. Universidad Internacional de Cataluña, España.

Rubén de Jesús Carrillo Méndez, Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

Óscar Casanova López. Universidad de Zaragoza, España.

Amalia Casas-Mas. Universidad Complutense de Madrid, España.

Alfonso Elorriaga Llor. Universidad Autónoma de Madrid, España.

Clarissa Folletto. Universidad de Aveiro, Portugal.

Josep Gustems Carnicer. Universidad de Barcelona, España.

Dafna Kohn. Instituto Levinski de Tel-Aviv, Israel.

Mari Paz López-Peláez Casella. Universidad de Jaén, España.

Margarita Lorenzo de Reizábal. Centro Superior de Música del País Vasco, España.

Daniel Mateos Moreno. Universidad de Málaga, España.

Lluïsa Pardàs. Universidad de Otago, Nueva Zelanda.

Jèssica Pérez Moreno. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Susana Sarfson Gleizer. Universidad de Zaragoza, España.

Patrick K. Schmidt. Universidad de Ontario Occidental, Canadá.

Giuseppe Sellari. Universidad de Roma-Tor Vergata, Italia.

Euridiana Silva. Universidad del Estado de Santa Catarina, Brasil.

Mónica María Tobo. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Rosalía Trejo León. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.

Ana Mercedes Vernia. Universidad Jaime I, España.