

La competencia cultural y musical en el alumnado de educación infantil: un estudio de caso grupal

Resumen

El desarrollo de la competencia en expresiones culturales y musicales constituye un eje fundamental para la construcción de la identidad individual y colectiva en la educación infantil. El objetivo de este estudio fue analizar el nivel de competencia cultural en sus dimensiones local, global y musical en alumnado del último curso de educación infantil en un ayuntamiento de Galicia en el estado español. Se empleó un enfoque mixto que combinó la aplicación de un cuestionario ad hoc, diseñado a partir del currículo oficial, y entrevistas a dos observadores externos, con el fin de triangular la información. La muestra estuvo compuesta por 117 estudiantes de entre 5 y 6 años pertenecientes a centros públicos y concertados. Los resultados evidenciaron un bajo nivel de conocimiento en la cultura local, un reconocimiento moderado respecto a cultura global y un mayor dominio en cultura musical, especialmente de instrumentos vinculados a la tradición local. Estos hallazgos destacaron la necesidad de reforzar los contenidos culturales y patrimoniales en los primeros niveles educativos. Se concluyó que la formación docente y el diseño curricular son factores clave para fortalecer la competencia cultural y artística, recomendándose la incorporación de metodologías activas y programas de formación que integren el patrimonio cultural y la educación musical en la práctica docente.

Sara Domínguez-Lloria
Doctora en educación
Universidad de Vigo
Pontevedra, España
Correo electrónico:
saradominguez.lloria@uvigo.es
ORCID: orcid.org/0000-0002-4318-3017

Google Scholar

Mario Diz-Otero
Doctor en educación
Universidad de Santiago de
Compostela
Santiago de Compostela, España
Correo electrónico:
maleja.gocampo@gmail.com
ORCID: orcid.org/0000-0002-5011-7819

Google Scholar

Recibido: abril 30 de 2024

Aprobado: mayo 29 de 2025

Palabras clave:
alfabetidad visual, cultura visual,
interacción, memoria, vida
cotidiana.



Revista KEPES Año 22 No. 32 julio-diciembre 2025, págs. 283-309 ISSN: 1794-7111 (Impreso) ISSN: 2462-8115 (En línea)
DOI: 10.17151/kepes.2025.22.32.9



Cultural and musical competence in preschool students. Group case study.

Abstract

The development of competence in cultural and musical expression is a fundamental axis for the construction of individual and collective identity in early childhood education. The aim of this study was to analyze the level of cultural competence in its local, global, and musical dimensions among students in the final year of early childhood education in a municipality in Galicia, Spain. A mixed approach was used, combining an ad hoc questionnaire, designed based on the official curriculum, and interviews with two external observers, in order to triangulate the information. The sample consisted of 117 students aged between 5 and 6 from public and state-subsidized private schools. The results show a low level of knowledge of local culture, moderate recognition of global culture, and greater mastery of musical culture, especially instruments linked to local tradition. These findings highlight the need to reinforce cultural and heritage content in the early stages of education. It is concluded that teacher training and curriculum design are key factors in strengthening cultural and artistic competence, and the incorporation of active methodologies and training programs that integrate cultural heritage and music education into teaching practice is recommended.

Key words:
Visual culture; Interaction;
Everyday life; Visual literacy;
Memory.

Introducción

La competencia en conciencia y expresiones culturales se erige como una de las competencias clave que la Unión Europea incluye como imprescindibles para que los individuos logren un desarrollo integral ajustado a las necesidades y demandas de un mundo globalizado, cambiante y tecnológico, de tal manera que nos permita un desarrollo social y económico vinculado al conocimiento (Diario Oficial de la Unión Europea [DOUE], 2018).

El marco europeo que hace referencia a las competencias clave para el aprendizaje permanente afirma, con respecto a esta competencia, la necesidad de fomentar su adquisición a través de tres pilares fundamentales para conseguir su desarrollo total.

El primer pilar se centra en la expresión cultural, el cual precisa de una conciencia de herencia cultural tanto a nivel local, nacional, y europea. También resulta fundamental la comprensión por parte del individuo del lugar que dichas expresiones culturales ocupan en el mundo, por lo que es necesario reconocer la importancia de la estética en la cotidianeidad y la necesidad de preservar estas manifestaciones culturales.

El segundo pilar se centra en las capacidades relacionadas con el poder apreciar y expresar el valor de toda manifestación cultural. Los individuos deberán a través de sus capacidades individuales e innatas poder expresarse artísticamente promoviendo y desarrollando las capacidades creativas que resultan fundamentales en diversos contextos profesionales.

El tercer pilar está relacionado con cuestiones actitudinales, donde la apertura ante la diversidad, así como la comprensión de la cultura propia resultan primordiales en la búsqueda de la identidad individual (Comisión Europea,

2013). Esto se relaciona con el fomento del pensamiento creativo, considerado por Ahmadi et al. (2019) como una de las habilidades más relevantes para la ciudadanía del siglo XXI.

La nueva modificación de la ley educativa LOMLOE (2020), propone el desarrollo de un nuevo modelo curricular que priorice el aprendizaje competencial de forma abierta y flexible apoyándose en los principios de inclusión y atención a la diversidad. Las competencias clave emplean como marco referencial la *Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 2018 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2020*.

Este estudio se centra concretamente en la competencia en expresiones culturales que con el nuevo marco normativo pasará a ser la octava competencia. La Comisión Europea (2007) define la competencia en expresiones culturales como aquella que trabaja en la “apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios, incluida la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas” (p. 12).

Si se tienen en cuenta estas directrices ofrecidas por la Unión Europea para el desarrollo de la competencia en conciencia y expresiones culturales resulta fundamental entender la necesidad de trabajar en los niveles básicos de escolarización, la educación patrimonial con la finalidad de trascender la mera comprensión transmitiva de patrimonio hacia percepciones que permitan forjar la propia identidad de los individuos. La competencia cultural no solo implica la capacidad para utilizar una variedad de medios para comunicar ideas y emociones en un contexto cultural, sino que también nos permite interpretar y criticar constructivamente las expresiones culturales de los demás fomentando el pensamiento crítico (Estepa et al., 2019).

Por tanto, dada la importancia de esta competencia resulta fundamental su adquisición a través de instituciones organizadas como son los centros escolares ya que además de dotar a los individuos de las características culturales y sociales de cada período histórico promueve un desarrollo de la educación cívica favoreciendo la adquisición de valores identitarios y simbólicos (Estepa, 2013), e incidiendo en la formación integral de los individuos generando espacios de diálogo enriquecedores para aquellos que participan en dichas instituciones (Pérez, 2006). La aplicación de la competencia en expresiones culturales en el aula es una tarea fundamental para el profesorado, ya que permite proporcionar a los estudiantes oportunidades significativas de aprendizaje que promuevan el conocimiento, aprecio y comprensión de diversas manifestaciones culturales (Villegas y Lucas, 2002).

Sin embargo, pese a que a nivel curricular se tiene en cuenta la inclusión de la educación patrimonial y cultural en todas sus manifestaciones, existen numerosos estudios que afirman que no posee una correcta implementación en los ámbitos educativos formales (Peinado, 2020). Se debe tener en cuenta que existen estudios que enfatizan que la inclusión de expresiones artísticas de diferentes culturas en el currículo permite que los estudiantes se expresen y comuniquen a través de diversas formas artísticas contribuyendo a su desarrollo personal y emocional (Craft, 2012).

Además, el Real Decreto de 95/2022 por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la educación infantil, especifica que la competencia en conciencia y expresiones culturales promoverá la construcción y enriquecimiento de la identidad, el fomento de la expresión creativa de ideas, sentimientos y emociones a través de diversos lenguajes y distintas formas artísticas. Tampoco se debe olvidar su importancia para el desarrollo de la conciencia cultural y del sentido de pertenencia a la sociedad a través de un primer acercamiento a las manifestaciones culturales y artísticas.

Existen autores que afirman que desde la más temprana infancia es posible acercar al alumnado a conceptos relacionados con el patrimonio y la cultura local e incluso de ámbitos alejados a ella. Parece fundamental que, a estas edades se estructure el proceso formativo a partir del conocimiento de la cultura local, de modo que los estudiantes puedan conectar con su entorno y cotidianeidad social, promoviendo en ellos una conciencia de preservación y valoración patrimonial (Miralles y Rivero, 2012). También hay estudios que muestran una predisposición importante en el profesorado a trabajar sobre cuestiones patrimoniales locales (Molina y Ortuño, 2017) favoreciendo el hecho de conocer la historia y obtener una concienciación a nivel patrimonial en los discentes (Pinto y Zarbato, 2017). En este sentido, la cooperación y el intercambio de conocimientos entre los docentes no solo beneficia a los individuos que participan directamente, sino también a toda la comunidad de aprendizaje (Fullan, 2002) ya que, cuando los educadores comparten sus conocimientos artísticos y culturales en una comunidad de aprendizaje perciben su experiencia docente personalmente significativa (Delpit, 2006).

En el presente estudio se analiza la competencia en expresiones culturales del alumnado de educación infantil con el objetivo de obtener información acerca del conocimiento de su cultural local, global y musical; para así, diseñar posibles líneas de actuación que permitan implementar programas enfocados en la adquisición de la competencia en expresiones culturales en todas las etapas de la educación escolar obligatoria. Con el fin de hacer más claro el objeto de estudio, se desarrollan las siguientes preguntas:

Q1. ¿Cuál es el nivel de competencia en expresión cultural de los alumnos de educación infantil en relación con la cultura local, global y musical?

Q2. ¿Qué líneas de actuación pueden diseñarse para mejorar la adquisición de la competencia en expresión cultural en todos los niveles de la enseñanza obligatoria?

Método

Teniendo en cuenta la edad de la población objeto de estudio se optó por un enfoque de métodos mixtos. La metodología de carácter mixto es una opción metodológica en la que se amplía el concepto de triangulación con la aparición de diversos tipos de métodos que completan su eficacia (Pereira Pérez, 2011). Los datos cuantitativos se obtuvieron a partir de un cuestionario y la colaboración de dos observadores externos que aportaron los datos de corte cualitativo. En este caso, es importante destacar que el procedimiento cuantitativo fue completamente sólido, puesto que la validez externa permitió una generalización de los resultados (Calero, 2000) y la fase cualitativa permite explicar algunos de los resultados (Creswell y Poth 1998; Creswell y Plano Clark, 2011).

Participantes

El estudio se realizó en Galicia, una comunidad autónoma situada en el noroeste de España. Se empleó un muestreo accidental de sujetos voluntarios que cursaban 6.º curso de Educación Infantil en todos los centros públicos y concertados de un único ayuntamiento de la comunidad autónoma. En total participaron ocho centros escolares. La muestra estuvo conformada por 117 alumnos (N=117) con edades entre 5 y 6 años.

La muestra se obtuvo a través de visitas a los centros escolares ya descritos, de los cuales dos son exclusivamente escuelas de Educación Infantil y seis ofrecen otros niveles escolares. El 25 % de los centros es concertado, mientras que el 75 % corresponde a centros públicos. Se procedió a evaluar a toda la población de 6.º de Educación Infantil (5 años) de este ayuntamiento.

Los observadores externos aportaron sus valoraciones a lo largo del proceso, además se realizó una entrevista al final de este, para buscar explicaciones a los resultados obtenidos. Los observadores externos eran profesores de los centros escolares. A continuación, se llevó a cabo un análisis del discurso. El mayor número de ocurrencias y el uso de algunas de las palabras de los observadores permitió conocer sus percepciones, prioridades y enfoques cognitivos durante la experiencia observada.

En el texto, se hace referencia a cada uno de estos observadores con la leyenda OB1 para el observador 1 y OB2 para el observador 2.

Instrumento

Como instrumento de investigación se utilizó un cuestionario, el cual permite a cualquier investigador formular preguntas para recabar datos a través de contenido organizado (Ruiz-Olabuénaga, 2007). El objetivo de este tipo de instrumentos es describir la población a la que pertenecen los sujetos o contrastar, a través de análisis estadísticos las relaciones que se pueden establecer entre las variables objeto de estudio. En este caso, el cuestionario se utilizó para medir la competencia en expresiones culturales del alumnado de 6.º de Educación Infantil.

El instrumento utilizado fue elaborado *ad hoc* para el objeto de estudio, considerando los contenidos curriculares del Decreto 150/2022 por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma Gallega, en relación con la música, la cultura y el patrimonio. Tras analizar el documento y considerar sus contenidos, se procedió a dividirlo en tres bloques: –cultura local, cultura global y cultura musical– con el fin de facilitar la elaboración del cuestionario y su agrupación. Esta división se debe a que el currículo de Educación Infantil integra el concepto de cultura

en numerosos contenidos de diferentes áreas, distinguiéndola en cultura global y local, mientras que el tratamiento de la música se realizó de forma independiente al considerarse una asignatura específica.

La validación de este instrumento *ad hoc* se llevó a cabo mediante el proceso de entrega a jueces para garantizar su fiabilidad y validez. Para la evaluación crítica del instrumento, se seleccionó a varios expertos en la materia con el fin de identificar y corregir posibles sesgos, ambigüedades o deficiencias del instrumento antes de su aplicación en el estudio. Una vez seleccionados, los revisores recibieron una copia del instrumento *ad hoc* y se les pidió que lo evaluaran según criterios predefinidos, como la claridad, la pertinencia, la coherencia conceptual y la idoneidad para medir las variables de interés. Una vez recopiladas las valoraciones de los jueces, se realizó un análisis sistemático de sus comentarios para identificar patrones comunes y áreas de consenso o desacuerdo. A partir de estos comentarios, se introdujeron las modificaciones necesarias en el instrumento original para subsanar las deficiencias identificadas por los jueces, y se sometió a un segundo proceso de revisión hasta su aprobación definitiva.

Para llevar a cabo la aplicación del instrumento, se mostraron de forma individual a cada alumno cinco imágenes de cada bloque, correspondiéndose con un total de 15 visualizaciones.

En el primer bloque, relativo a cultura local, se mostraron dos escritoras gallegas de las efemérides correspondientes al actual curso escolar, la Catedral de Santiago de Compostela, un *Cigarrón* (elemento típico del carnaval gallego) y un *Maio* (representación cultural propia de la primavera gallega). En la parte de cultura global se mostraron las imágenes de los pintores Picasso y Miró junto con una obra destacada de cada uno. También, se presentó la imagen del Museo de Manuel Torres –pintor destacado gallego que cuenta con un museo

propio en las cercanías de los centros educativos y al que el alumnado suele acudir con frecuencia—. La siguiente imagen mostrada fue la de la Torre Eiffel y, por último, la imagen de la Estatua de la Libertad.

En el bloque de la cultura musical se incluyeron los siguientes instrumentos: violín, trompeta arpa, saxofón y clarinete.

Las puntuaciones asignadas oscilaron entre 1 y 3: el valor 1 correspondía a una respuesta incorrecta, el 2 a una respuesta no correcta pero que aportaba información real sobre la imagen visualizada, y el 3 cuando la respuesta era correcta.

Procedimiento y análisis de datos

El cuestionario fue realizado de forma presencial en los propios centros en el año 2021 por el equipo de investigadores. Todo se realizó bajo las normas éticas de la Declaración de Helsinki (1989). Las familias de los participantes fueron informadas del propósito, confidencialidad y anonimato del trabajo, así como de la posibilidad de acceso a los resultados. Para el análisis cualitativo del discurso de los observadores externos, se realizó un recuento de palabras en función del discurso transcrito, con el fin de identificar la incidencia de los observadores en cuestiones concretas. Los datos cuantitativos fueron procesados a través de una hoja de cálculo en Excel.

En cuanto a las normas éticas, dado que se trataba de un estudio observacional, se siguieron las directrices reconocidas por la Declaración de Helsinki, el *Código de Buenas Prácticas Científicas* aprobado por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) en marzo de 2010, los acuerdos de buenas prácticas adoptados por el Comité de Ética de Publicaciones (COPE) y la normativa legal española vigente en materia de investigación. El cuestionario fue

anónimo y los datos se procesaron de forma colectiva. Todos los participantes que completaron el cuestionario aceptaron participar mediante un formulario de consentimiento informado.

Resultados

Una vez obtenidos los datos se realizó un análisis descriptivo dividido en tres categorías, y un análisis comparativo entre ellos con el fin de facilitar la interpretación de los resultados.

Nivel de conocimientos de la cultura local

Respecto al nivel de conocimientos de cultura local, se identificó que la imagen que obtuvo un mayor número de respuestas correctas es la de la Catedral de Santiago de Compostela con un total de 29 (24.7 %), seguida de la representación del *Maio* con 17 respuestas correctas (14.5 %), la imagen de la escritora Rosalía de Castro con 16 aciertos (13.6 %) y, a continuación, la escritora Xela Arias homenajeada en el 2021 en el Día de las Letras Gallegas con un total de 9 aciertos (7.6 %). En este caso, *El Cigarrón*, personaje característico del carnaval gallego obtuvo el menor número de aciertos, con solo una respuesta correcta (0.8 %) (Tabla 1).

El porcentaje global de aciertos para el bloque de cultura local del alumnado de sexto de Educación Infantil de los centros educativos analizados asciende a un total de 16.5 %

Tabla 1. Análisis comparativo de los bloques en función de las respuestas acertadas.
Fuente: elaboración propia.

Bloques de conocimiento en competencia cultural y artística					
Cultura local		Cultura global		Cultura musical	
Imagen	Respuestas correctas	Imagen	Respuestas correctas	Imagen	Respuestas correctas
1. Rosalía de Castro	16 (13.6 %)	1.Picasso	1 (0.8 %)	1.Violín	66 (56.4 %)
2. Xela Arias	9 (7.6 %)	2.Miró	1 (0.8 %)	2.Trompeta	83 (70.9 %)
3. Catedral de Santiago	29 (24.7 %)	3.Museo Manuel Torres	16 (13.6 %)	3.Arpa	20 (17.0 %)
4. Maio	17 (14.5 %)	4.Torre Eiffel	74 (63.2 %)	4.Saxofón	18 (15.3 %)
5. Cigarrón	1 (0.8 %)	5. Estatua de la libertad	25 (21.3 %)	5. Clarinete	26 (22.2 %)
Total	16.5 %	Total	20 %	Total	36.4 %

Los observadores externos indicaron que este bajo porcentaje de aciertos puede deberse a que “el propio currículo de educación infantil integra el Camino de Santiago y, por tanto, su Catedral como un contenido específico” (OB1). Además, se debe tener en cuenta:

El hecho de que sea año Santo provoca que el alumnado este mas familiarizado con la Catedral de Santiago y que además dentro de los propios centros se programen diferentes visitas por lo que puede influir en el hecho de que el alumnado se encuentre familiarizado con esto. (OB2).

En cuanto a la identificación del *Maio*:

El reconocimiento de un símbolo como el Maio en numerosas ocasiones depende de la localización geográfica del centro educativo y su tradición a la hora de elaborar este tipo de elementos culturales por lo que puede ser que dependiendo de la tradición de la zona el alumnado pueda reconocerlos con más facilidad. (OB1).

Además, “debido a la edad del alumnado pueden resultar inmaduros para poder reconocerlo como un elemento cultural ya que como se pudo observar muchas de las respuestas dadas por el alumnado lo localizaban como un tipo de árbol de navidad” (OB2).

Ambos observadores destacan el bajo reconocimiento de la figura de la escritora Xela Arias. De hecho, hacía menos de un mes había sido homenajeada por el Día de las Letras Gallegas, por lo que el personaje literario había sido trabajado de forma sistemática durante todo el mes de mayo.

Nivel de conocimientos de la cultura global

En el bloque referido a la cultura global la imagen que obtiene un mayor número de respuestas correctas es la Torre Eiffel con un total de 74 (63.2 %), seguida de la imagen de la Estatua de la Libertad con 25 respuestas correctas (21.3 %), la imagen del Museo de Manuel Torres con 16 aciertos (13.6 %) y a continuación, con las mismas puntuaciones y una única respuesta acertada, la imagen de Picasso y de Joan Miró (0.8 %) (Tabla 1).

El porcentaje global de aciertos para el bloque de cultura global del alumnado de sexto de Educación Infantil de los centros educativos analizados asciende a un total de 20.0 %

En este caso, los observadores externos coincidieron en que el reconocimiento mayoritario de la Torre Eiffel y la Estatua de la Libertad se debe a la influencia de los medios audiovisuales, dado que ambos elementos se muestran de forma reiterada en las series infantiles más visualizadas por los niños de las edades analizadas.

Resulta complejo para el alumnado reconocer obras pictóricas y pintores ya que al no haber específicamente contenidos concretos sobre pintura resulta un elemento demasiado azaroso y desconocido para que el alumnado pueda identificar derivado de los contenidos trabajados en el aula. (OB1).

Otras de las observaciones se centraron en “la escasa identificación del Museo ya que en todos los centros escolares los estudiantes han visitado dicho centro para llevar a cabo actividades didácticas de aula” (OB2).

Los observadores, también concluyeron que en muchas ocasiones los docentes quieren aplicar a las aulas arte y cultura en todas sus manifestaciones, pero reconocen no saber cómo llevarlo a cabo como sucede con el caso de las obras pictóricas.

Nivel de conocimientos de la cultura musical

En el bloque de cultura musical se observó que la trompeta fue el instrumento más identificado, en un 70.9 % de los casos, seguido del violín con un 56.4 %, el clarinete con un 22.2 % y, con porcentajes muy similares, el arpa (17.0 %) y el saxofón (15.3 %).

296

El porcentaje global de aciertos para el bloque de cultura global del alumnado de sexto de Educación Infantil de los centros educativos analizados, ascendió a un total de 36.4 % de respuestas correctas (Tabla 1).

Ambos evaluadores coincidieron en que el hecho de que la trompeta y el clarinete sean dos instrumentos tan reconocibles tiene que ver con la tradición de bandas de música existente en la zona, una gran parte del alumnado participa de actividades extraescolares en bandas de música lo que hace que este tipo de instrumentos les resulte más familiar que otros como el violín, aunque esté presente un porcentaje muy alto a la hora de ser reconocido. De

hecho, “el violín es un instrumento muy representado en el aula y además concuerda en comentar que cuando los centros ofrecen clases de música en la etapa de educación infantil forma parte del contenido curricular explícito del profesorado de música” (OB2).

Análisis del discurso de los observadores externos

Para analizar con mayor profundidad la opinión de los expertos, se realizó un análisis discursivo mediante la identificación de palabras clave. La palabra más repetida es “alumnado” (N=5), seguida de la palabra “centro” (N=4), “contenido”, “educación” e “instrumento” (N=3) y “cultura”, “pintura”, “música”, “clarinete”, “trompeta” y “tradición” (N=2) (Figura 1).

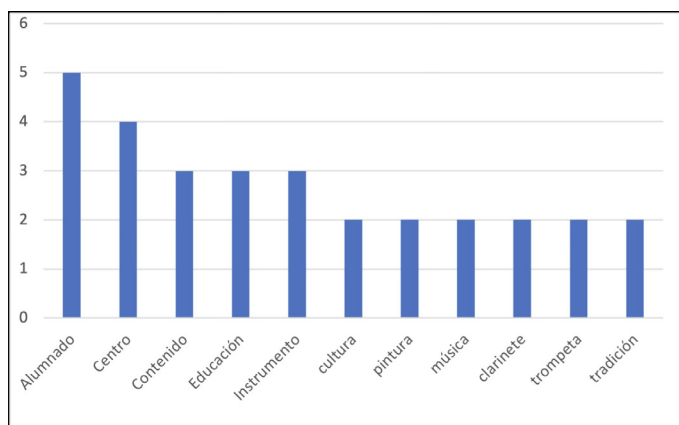


Figura 1. Frecuencia de la aparición de sustantivos en el discurso de los observadores externos.
Fuente: elaboración propia.

Además, se analizaron los verbos más repetidos en el discurso, para observar cuáles eran las acciones más destacadas por parte de los observadores externos. En este caso, se extrajeron los cinco verbos que presentaban una mayor frecuencia. Sin duda, el verbo con mayor presencia fue “reconocer” (N=6), seguido de “visitar” y “participar” (N= 3) siendo los de menor frecuencia “ofrecer” y “formar” (N= 2) (Figura 2).

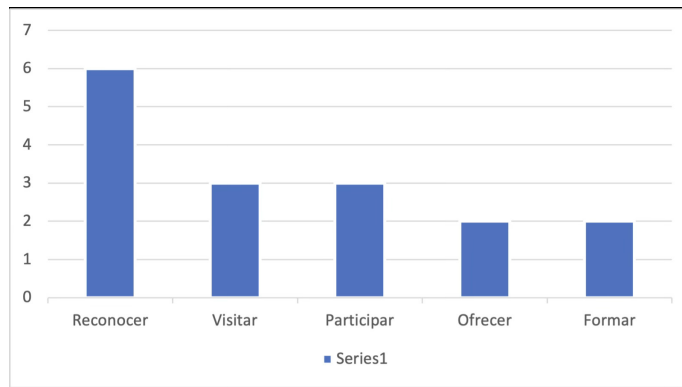


Figura 2. Frecuencia de la aparición de verbos en el discurso de los observadores externos.
Fuente: elaboración propia.

Para facilitar la comprensión y lectura de los datos se procedió a la realización de una nube de palabras, con la finalidad de describir en líneas generales cuáles fueron las palabras más repetidas a la hora de argumentar sus experiencias en torno a la competencia en expresiones culturales del alumnado de Educación Infantil (Figura 3). Como se pudo comprobar, el alumnado constituyó el centro de atención de los observadores; no obstante, posteriormente se destacaron las palabras relacionadas con la cultura musical.

Domínguez Lloria, S., y Diz Otero, M. / La competencia cultural y musical en el alumnado de educación infantil: un estudio de caso grupal.



Otras razones que pueden explicar estos resultados obedecen a que ambos evaluadores, hicieron referencia a la formación del profesorado y a la estructura curricular de las materias: *“no se facilita la formación del profesorado en la utilización de metodologías activas que permita un diseño interdisciplinar”* (OB1), y *“la estructura curricular de las materias de educación artística con una hora a la semana que es claramente insuficiente al no existir relación entre música y plástica”*.

Discusión

Las artes y la cultura son a menudo marginadas en el currículo escolar, consideradas menos esenciales en comparación con otros campos académicos, subestimándose en numerosas ocasiones la educación artística y cultural, lo que puede resultar en una falta de oportunidades para que los estudiantes desarrollen su competencia cultural (Bauerlein, 2008). Uno de los motivos se debe a que el propio sistema educativo no está preparado ni equipado para fomentar esta competencia (Hoffmann, 2008), de modo que los campos artísticos se ven marginados en numerosas ocasiones frente a otros campos de estudio percibidos como más cruciales (Smith et al., 2022).

Es necesario que la enseñanza cultural y artística se establezca de forma relevante y significativa para que el alumnado pueda establecer conexiones entre los aprendizajes y sus propias experiencias (Greer, 2010), ya que un currículo que posea una amplia gama de disciplinas artísticas ayudará al alumnado a apreciar la diversidad cultural (Winner y Cooper, 2000). Además, la integración de la educación artística y musical en el currículo otorga al alumnado una herramienta de valor para explorar y comprender el mundo desde múltiples perspectivas (Efland, 2002), fomentando una mayor participación del alumnado y enriqueciendo la comprensión y retención de los conceptos clave (Burnaford et al., 2001), lo que aumenta tanto la motivación como el interés de los estudiantes, al tiempo que fortalece su habilidad para pensar de forma crítica y creativa (Rabkin y Redmond, 2004).

Al celebrar festividades culturales en el aula, los estudiantes pueden desarrollar una mayor conciencia de la importancia de las tradiciones y prácticas culturales en la construcción de identidades individuales y colectivas (Schmitt, 2019), ya que la celebración de festividades culturales en el entorno educativo se muestra como una estrategia valiosa para promover el reconocimiento de la

diversidad cultural presente en la sociedad (Rodríguez y Gómez, 2021). Es en este tipo actividades, donde los docentes pueden fomentar la integración y cohesión del grupo clase, al crear un ambiente de convivencia y aprendizaje colaborativo (López-Fernández y Fernández Terán, 2020).

La exploración de obras culturales en el aula es una estrategia valiosa para fomentar el conocimiento y aprecio de la diversidad cultural (Cuenca et al., 2017). Al analizar y discutir obras literarias y artísticas de diferentes culturas, el alumnado adquiere una comprensión más profunda del contexto histórico y social en el que se desarrollaron estas manifestaciones culturales (Schmitt, 2019). La selección de obras culturales relevantes y significativas permite a los estudiantes sumergirse en diversas perspectivas y enriquecer su comprensión de la diversidad cultural (Calderón, 2018), ya que, al explorar obras literarias, artísticas y musicales de diferentes culturas, los estudiantes desarrollan una conciencia intercultural y se vuelven más empáticos hacia las experiencias y valores de otras comunidades (Pérez, 2006).

Existe algún estudio que resalta la importancia de sumergirse en experiencias culturales en vivo como medio para facilitar la comprensión (Acuff, 2018), las visitas a museos y exposiciones permiten a los estudiantes sumergirse en el arte y la cultura de una manera única y significativa ya que, al interactuar directamente con las obras de arte y las manifestaciones culturales, los estudiantes pueden desarrollar una comprensión más profunda y personal de su significado y contexto (Luna e Ibáñez-Erxeberría, 2019) En los resultados de este estudio, la baja competencia se ve más marcada en el ámbito de la cultura local, pese a que existe una práctica habitual de celebración de festividades culturales locales en las aulas lo que suele ser una estrategia efectiva para fomentar el conocimiento y el respeto por la cultura propia entre los estudiantes (López, 2020).

Además, las visitas a museos y exposiciones también pueden ser una fuente de inspiración para los estudiantes, ya que al ver las obras de artistas y creadores de diferentes culturas y épocas, pueden despertar su creatividad y desarrollar una apreciación por la diversidad de expresiones artísticas, ampliando su experiencia cultural al permitirles acceder a manifestaciones culturales de diferentes partes del mundo, resultando esencial la participación en actividades artísticas a través de visitas a museos, galerías de arte, teatros y conciertos para desarrollar la competencia en conciencia y expresiones culturales (Rodríguez y Gómez 2021).

La competencia en expresiones culturales en la enseñanza de la música es un tema de gran relevancia en el ámbito educativo actual. La música, como una manifestación cultural distintiva de cada sociedad y comunidad, desempeña un papel esencial en la identidad cultural y en la comprensión del mundo que nos rodea (Hall y Gay, 2003). Integrar la competencia en expresiones culturales en el currículo de música brinda a los estudiantes la oportunidad de conectarse con sus propias raíces culturales y, al mismo tiempo, conocer y apreciar otras formas de expresión musical presentes en diversas culturas (Bernabé, 2012). Además, la competencia en expresiones culturales en la enseñanza de la música contribuye al desarrollo de ciudadanos globales y culturalmente conscientes (Byrne, 2017) ya que, al aprender sobre diferentes géneros y estilos musicales presentes en diversas culturas, los estudiantes amplían su repertorio musical y desarrollan apreciación por la belleza y singularidad de cada tradición musical (Hallam, 2010).

Se podría pensar que uno de los factores más determinantes en los bajos resultados obtenidos en la adquisición de esta competencia se centra en la falta de formación docente en el ámbito de la enseñanza de la cultura y el arte (Domínguez y López, 2017). Los docentes pueden carecer de la formación o la confianza necesarias para enseñar efectivamente las artes y la cultura.

La formación en contenidos culturales es un pilar esencial para los docentes, pero también es crucial desarrollar habilidades pedagógicas centradas en la enseñanza de la competencia cultural (Ruppert, 2006).

El desarrollo de competencias artísticas y culturales en los docentes es esencial para enriquecer la experiencia educativa y fomentar una educación integral y holística de los estudiantes. Ya que, al mejorar sus habilidades artísticas y su comprensión cultural, los docentes pueden inspirar a sus alumnos, promover la creatividad, el pensamiento crítico y la apreciación de las diversas manifestaciones culturales (Alves y Pinto, 2019). Este desarrollo profesional abre oportunidades invaluableles para enriquecer su pedagogía, ofreciendo a los estudiantes un aprendizaje más significativo (Smith et al., 2022).

Conclusiones

Una vez analizados los resultados, se concluyó que la competencia en expresiones culturales y musicales del alumnado de Educación Infantil resultaba deficiente. Este hecho adquiere relevancia si tenemos en cuenta que el currículo escolar obliga a incluir su enseñanza. También, se observó que el alumnado presentaba una menor competencia en expresión plástica y literaria, mientras que reconocía mejor los elementos culturales arquitectónicos

Asimismo, se constató que las visitas a museos y exposiciones proporcionaban al alumnado un espacio para la reflexión y la contemplación. Estas visitas enriquecían los aprendizajes de los estudiantes al complementar los contenidos académicos con experiencias prácticas y significativas.

También se concluyó que los mejores resultados se relacionaban con el bloque referido a la competencia musical. Una posible explicación radicaba en que

el profesorado de música era un docente especializado y la música constituía una materia específica del currículo, lo cual podía incidir en la obtención de mejores resultados por parte del alumnado.

La formación y capacitación de los docentes en el amplio campo del arte y la cultura juega un papel fundamental en el fortalecimiento de sus habilidades y conocimientos en disciplinas artísticas diversas, tales como la música, el teatro, la danza, las artes visuales y la literatura.

Limitaciones del estudio y propuestas de mejora

Una de las principales limitaciones del estudio radicó en la dificultad de medir la competencia en expresiones culturales, ya que no existe ningún instrumento que presente una fiabilidad y validez que permita identificar datos concluyentes. La medición de la cultura es un desafío complejo debido a su naturaleza subjetiva y multifacética por lo que su evaluación y la generalización de resultados puede resultar difícil.

Sería necesario un estudio con mayor población que permita la generalización de los resultados, sobre todo con el fin de identificar las causas del bajo nivel de dominio de la competencia cultural y artística y diseñar estrategias de intervención, tanto en el ámbito escolar como comunitario.

Con respecto a las líneas futuras de trabajo es fundamental disponer de un instrumento validado que nos permita obtener datos más fiables acerca de la medición de la competencia en expresiones culturales, así como elaborar planes de formación docente en actividades culturales y creativas para el profesorado, ya que existe literatura científica que avala la falta de formación docente en estas disciplinas (Smith et al., 2022).

También es necesario proporcionar espacios y oportunidades a los docentes para aplicar y profundizar sus habilidades y conocimientos culturales, a través de la utilización de metodologías activas como método de proyectos o aprendizaje en servicio (Pino-Juste, 2019), enseñanza de unidades temáticas sobre cultura o participación en eventos y actividades culturales que les ayuden a integrar estos conocimientos de forma interdisciplinar y sistémica.

La programación de las acciones culturales dentro de las aulas resulta fundamental para potenciar la competencia en expresiones musicales, pero se precisa una programación sistemática referida a contenidos culturales que no solo trabaje la música y la expresión cultural de forma transversal sino de forma más explícita en proyectos de aula.

Referencias

- Ahmadi, N., Peter, L., Lubart, T., y Besançon, M. (2019). School Environments: Friend or Foe for Creativity Education and Research? En Muller, C. A. (Ed.), *Creativity Under Duress in Education?* (pp. 255-266). Springer.
- Alves, L.A., y Pinto, H. (2019). Educación histórica con el patrimonio: desafiando la formación de profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 71-81. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356381>
- Acuff, J.B. (2018) Black Feminist Theory in 21st-Century Art Education Research. *Studies in Art Education*, 59(3), 201-214. <https://doi.org/10.1080/00393541.2018.1476953>
- Bauerlein, M. (2008). Online Literacy Is a Lesser Kind. *Chronicle of Higher Education*, 55(4).
- Bernabé Villodre, M. D. M. (2012). Contextos pluriculturales, educación musical y Educación Intercultural. *El Artista*, (9), 35-57. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87424873003>
- Burnafor, G., Aprill, A., y Weiss, C. (Eds.). (2001). *Renaissance in the classroom: Arts integration and meaningful learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Byrne, D. (2017). *Cómo funciona la música* (M. Viaplana, Trad.). Reservoir Books

- Calderón, B. (2018). La ciudad educadora. Instrumentos didácticos para el aprendizaje del entorno social y cultural en Educación Infantil mediante proyectos educativos: el ejemplo de Málaga romana. En E. López, C. R. García y M. Sánchez (eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 895-906). AUPDCS y Universidad de Valladolid.
- Calero J. L. (2000) Investigación cualitativa y cuantitativa. Problemas no resueltos en los debates actuales. *Revista Cubana de Endocrinología* 11(3),192-8. <https://idoc.pub/documents/calero-jl-inv-cualitativa-y-cuantitativa-problemas-no-resueltos-en-los-debates-actuales-8jlkvwkv7n5g>
- Comisión Europea. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Dirección General de Educación y cultura de Bruselas
- Comisión Europea. (2013). *Supportin teacher competence development for better learning outcomes*. <https://www.id-e-berlin.de/files/2017/09/TWG-Teacher-Competences-final2.pdf>
- Creswell, J. W. y Poth, C. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks.
- Creswell, J. y Plano Clark, V. (2011). *Designing and Conducting Mixed Method Research* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cuenca López, J. M., Martín Cáceres, M. y Schugurensky, D. (2017). Educación para la ciudadanía e identidad en los museos de Estados Unidos. Análisis desde la perspectiva de la educación patrimonial. *Estudios Pedagógicos* 43(4), 29-48.
- Craft, S.W. (2012). *The Impact of Extracurricular Activities on Student Achievement at the High School Level* [Tesis de doctorado]. Universidad del Sur de Misisipi. <https://files.core.ac.uk/download/301298687.pdf>
- Delpit, L.D. (2006). *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom*. New Press.
- Diario Oficial de la Unión Europea. (2018). *Recomendación del Consejo del 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. DOUE. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Domínguez Almansa, A., y López Facal, R. (2017). Formación de maestros y educación patrimonial. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 49-68. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000400003

- Efland, A.D. (2012). *Una historia de la educación del arte tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Paidós
- Estepa Giménez, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Universidad de Huelva Ediciones.
- Estepa Giménez, J., Cuenca López, J.M. y Martín Cáceres, M.J. (2019). Finalidades y buenas prácticas en la educación para la ciudadanía a través del patrimonio. Implicaciones para la formación del profesorado. En M.J. Barroso Hortas, A. Días y N. de Alba Fernández(Eds.), *Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: Formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 564-571). Universidad de Lisboa.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1-2). 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56751267002>
- Greer, S. (2010). Heritage and empowerment: Community-based Indigenous cultural heritage in northern Australia. *International Journal of Heritage Studies* 16(1-2), 45-58. <https://doi.org/10.1080/13527250903441754>
- Hallam, S. (2010). El poder de la música: Su impacto en el desarrollo intelectual, social y personal de niños y jóvenes. *Revista Internacional de Educación Musical*, 28(3), 269-289. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0255761410370658>
- Hall, S., y Gay, P. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu editores.
- Hoffmann Davis, J. (2008). *Why our schools need the arts*. Teachers College Press.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, (LOMLOE) por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, sec.I de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. <https://bit.ly/3Bl0czB>
- López, J. A. (2020). Concepciones sobre el patrimonio en la formación del profesorado de educación infantil: un recurso para conocer el entorno. En A. Ruíz, S. Medina y L. Pérez (coords.), *Educación y divulgación del patrimonio arqueológico. La socialización del pasado como reto para el futuro*. (pp. 1-19). Comares.
- López Fernández, J. A. y Fernández Terán, N. (2020). Valoración del profesorado en formación de educación infantil sobre su participación activa en itinerarios patrimoniales. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 39, 65-80. <https://doi.org/10.7203/DCES.39.17020>

- Luna, U., y Ibáñez-Etxeberria, A (2020). Cuando el museo se convirtió en espacio de aprendizaje. Educación y museos en Guipúzcoa en los años 80. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(3), 641-659. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/64869>
- Miralles Martínez, P., y Rivero García, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 81-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398006>
- Molina Puche, S., y Ortuño Molina, J. (2017). Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico. *Estudios pedagógicos*, 43(4), 185-202. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000400010
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Muralla
- Peinado Rodríguez, M. (2020). Del patrimonio a la ciudadanía en Educación Infantil. *Investigación en la Escuela*, (101), 48-57. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.04>
- Pereira Perez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare* 15(1), 15-29. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Pino-Juste, M. (2019). Metodologías activas como clave en los procesos de innovación en la escuela. En Miguel A. Santos Rego, Antonio Valle Arias y Mar Lorenzo Moledo (eds.). *Éxito Educativo: Claves de Construcción y Desarrollo* (pp. 129-150). Editorial Tirant lo Blanch.
- Pinto, H., y Zarbato, J. (2017). Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local: prácticas de Educación patrimonial en Portugal y Brasil. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 203-227. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400011>
- Rabkin, N., y Redmond, R. (2004). *Putting the arts in the picture: Reframing education in the 21st*. Columbia College Chicago.
- Rodríguez, J. y Gómez, O. (2021). La competencia en conciencia cultural y expresiones artísticas como medio de atender a la diversidad: 125-134. En P. V. Salido y M. R. Irisarri (Coords.), *Reflexiones multidisciplinares para el tratamiento de la competencia artística y la formación cultural* (pp. 125-134). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ruppert, S.S. (2006). *How the arts benefit students achievement*. National Assembly of State Arts
- Ruiz-Olabuénaga, J.I. (2007). *Metodología de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

Domínguez Lloria, S., y Diz Otero, M. / La competencia cultural y musical en el alumnado de educación infantil: un estudio de caso grupal.

Smith, C.B., Purcell, L.N. y Charles, A. (2022). Cultural Competence, Safety, Humility, and Dexterity in Surgery. *Current Surgery Reports* 10, 1–7. <https://doi.org/10.1007/s40137-021-00306-5>

Schmitt, S. (2019). *A Few Honest Words: The Kentucky Roots of Popular Music*. Taylor and Francis

Villegas, A. M., y Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. Suny Press.

Winner, E., y Cooper, M. (2000). Mute those claims: No evidence (yet) for a causal link between arts study and academic achievement. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 11-75.

Cómo citar: Domínguez Lloria, S., y Diz Otero, M. (2025). La competencia cultural y musical en el alumnado de educación infantil: un estudio de caso grupal. *Kepes*, 22(32), 283-309. DOI: <https://doi.org/10.17151/kepes.2025.22.32.9>