

Música y movimiento en escuelas infantiles de Hong Kong: formación docente, utilidad, confianza y preparación auto-percibida¹

Alfredo Bautista²; Yan-Lam Ho³

Recibido: 30 de enero de 2021 / Aceptado: 26 de abril de 2021

Resumen. Existen pocos estudios a gran escala centrados en la preparación de docentes de Educación Infantil para enseñar música y movimiento. Este artículo es parte de un estudio de encuesta desarrollado con 1.019 docentes de escuelas infantiles en Hong Kong. Investigamos sus experiencias formativas previas en música y movimiento (actividades extracurriculares, cursos universitarios, actividades de desarrollo profesional), la utilidad percibida de dichas experiencias, así como su grado de confianza y preparación auto-percibida para enseñar música y movimiento. Como variables de comparación, utilizamos la cantidad de experiencia docente y el nivel educativo. Los resultados revelan la necesidad de reforzar la preparación en música y movimiento de este colectivo, en particular de los docentes principiantes. Se discuten las limitaciones.

Palabras clave: Educación Infantil; Música y Movimiento; Formación Docente; Utilidad; Preparación; Confianza; Educación de Maestros; Hong Kong.

[en] Music and movement in Hong Kong kindergartens: teachers' preparation, perceived usefulness, confidence, and readiness

Abstract. Few large-scale studies have examined how prepared early childhood educators feel to teach music and movement to young children. This paper is part of a survey study conducted with 1.019 Hong Kong kindergarten teachers. We investigated their prior music and movement educational experiences (extracurricular activities, pre-service courses, in-service professional development), their perceived usefulness of such experiences, as well as their perceived confidence and readiness to teach music and movement in kindergartens. Differences according to teaching experience and educational qualifications were analyzed. Findings reveal the need to strengthen teachers' preparation in music and movement, especially among beginning educators. Limitations are discussed.

Keywords: Kindergarten Education; Music and Movement; Preparation; Usefulness; Readiness; Confidence; Teacher Education; Hong Kong.

Sumario. 1. Introducción. 2. Revisión de literatura. 3. Objetivos. 4. Método. 5. Resultados. 6. Discusión. 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Bautista, A.; Ho, Y-L. (2022). Music and movement in Hong Kong kindergartens: teachers' preparation, perceived usefulness, confidence, and readiness / Música y movimiento en escuelas infantiles de Hong Kong: formación docente, utilidad, confianza y preparación auto-percibida. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 19, 3-13. <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.73976>

1. Introducción

Música y movimiento es una de las áreas de aprendizaje centrales en los currículos de Educación Infantil en todo el mundo (Campbell & Scott-Kassner, 2019; Cremades, 2017). Tanto en países occidentales como orientales, se recomienda que los docentes de Infantil realicen actividades de música y movimiento diariamente para ayudar a los niños a aprender sobre otras áreas de contenido, permitirles expresar y comunicar sus sentimientos, y dar rienda suelta a su creatividad e imaginación (p.ej., Boletín Oficial del Estado [BOE], Real Decreto 1630, 2006), Curriculum

¹ Este estudio es parte del proyecto DRG2018-19/004, financiado por el *Department of Early Childhood Education, The Education University of Hong Kong*. Las ideas aquí expresadas pertenecen a los autores y no reflejan necesariamente la perspectiva de su institución.

² Department of Early Childhood Education. The Education University of Hong Kong (China)
E-mail: abautista@eduhk.hk | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5878-1888>

³ Department of Early Childhood Education. The Education University of Hong Kong (China)
E-mail: ylho@eduhk.hk | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8625-9106>

Development Council [CDC], 2017; New York State Education Department [NYSED], 2019). Algunas de las actividades sugeridas implican cantar, escuchar música activamente para su apreciación, expresarse con el cuerpo de forma creativa en respuesta al pulso y al ritmo, la percusión corporal, tocar instrumentos, explorar el timbre y otros efectos sonoros, así como improvisar y crear mediante sonidos y otras acciones corporales (Bernabé Villodré, 2020; Young & Ilari, 2019). Sin embargo, la investigación muestra que las prácticas de música y movimiento en las aulas de Infantil no reflejan dichos planteamientos curriculares, ni en países occidentales (Ersoy & Dere, 2012; Young, 2018) ni en países orientales (Bautista *et al*, 2018; Lau & Grieshaber, 2018). Los enfoques pedagógicos tienden a ser reproductivos y dirigidos por los docentes, con actividades centradas en cantar canciones rutinarias (acompañadas de gestos corporales fijos) y en conceptos musicales, con escasas actividades para explorar libremente, improvisar, o crear (Cheung, 2017; Rajan, 2017).

Aunque ciertas evidencias sugieren que los docentes de Infantil alrededor del mundo necesitan apoyos para mejorar la calidad de sus prácticas de enseñanza en música y movimiento, existen pocos estudios a gran escala centrados en analizar su grado de preparación en dicha materia (Barrett, Flynn, *et al*, 2019; Burak, 2019; Kim & Kemple, 2011). Este artículo es parte de un estudio de encuesta desarrollado con una muestra amplia de docentes de escuelas infantiles en Hong Kong. Investigamos sus experiencias formativas previas en música y movimiento—incluyendo actividades extracurriculares, cursos universitarios y actividades de desarrollo profesional docente (DPD)—, la utilidad percibida de dichas experiencias, así como su grado de confianza y preparación auto-percibida para enseñar música y movimiento. El estudio se fundamenta en el marco de DPD ajustado a las necesidades docentes en educación musical (Bautista *et al*, 2019), el cual se basa en teorías y marcos socio-constructivistas de enseñanza culturalmente situada (Wlodkowski & Ginsberg, 1995). La idea central es que las *voces* del colectivo docente han de constituir la base de sus experiencias formativas, dado que una de las características críticas del DPD efectivo es su coherencia con las necesidades, motivaciones y preferencias de cada docente (Desimone & Garet, 2015).

2. Revisión de literatura

La mayor parte de la investigación previa sobre los tópicos aquí investigados ha sido realizada en países occidentales, donde los docentes de Infantil generalmente reciben limitada preparación en música y movimiento antes de comenzar su formación docente. Por ejemplo, en un estudio realizado en Australia, pocos docentes de Infantil habían participado en actividades extracurriculares de música, ni dedicaban su tiempo personal a tocar instrumentos, cantar o bailar, ni tenían titulaciones formales en dichas materias (Barrett, Flynn, *et al*, 2019). Estudios realizados en occidente han documentado la baja provisión y limitada utilidad de los cursos de música y movimiento ofrecidos en programas de formación inicial. Mientras que algunos programas ofrecen únicamente un curso obligatorio (Altinkaynak *et al*, 2012), otros integran música y movimiento con otras formas de expresión artística (p.ej., artes visuales, teatro, danza), o incluso les incluyen dentro de cursos genéricos sobre creatividad y expresión artística (Suthers, 2008). En un estudio realizado en Grecia (Koutsoupidou, 2010), los docentes expresaron que sus cursos universitarios no cumplieron en absoluto con sus expectativas, dado que solo se centraron en elementos musicales básicos y técnicas vocales simples. Los participantes lamentaron la falta de oportunidades para aprender a tocar instrumentos, y especialmente para diseñar y aplicar actividades que fomenten la creatividad en el aula. También existen numerosos programas que no incluyen ningún curso centrado en música y movimiento, incluyendo en países como Estados Unidos (Lenzo, 2014).

Respecto al DPD, también referido como formación continua (Bautista *et al*, 2017), la investigación muestra que una de las áreas donde los docentes de Infantil requieren los niveles de apoyo más altos es música y movimiento, aunque la provisión de iniciativas especializadas tiende a ser de las más bajas en todo el mundo, por ejemplo en Estados Unidos (Kos, 2018), Inglaterra (Young, 2018), Australia (Yim & Ebbeck, 2011), Grecia (Koutsoupidou, 2010), así como en sociedades Asiáticas como Singapur (Bautista *et al*, 2016). En un estudio relativamente antiguo, Chan y Leong (2007) identificaron tendencias similares en Hong Kong. En términos globales, la baja provisión de DPD en música y movimiento suele deberse a factores como la baja importancia atribuida por las políticas educativas y las administraciones escolares a esta área de aprendizaje, al alto coste de cursos especializados en dicha área, y a la imposibilidad de contratar personal para cubrir a los docentes que participan en DPD (Bautista *et al*, 2021). La calidad del DPD también ha sido criticada por los docentes de Infantil en ejercicio, quienes suelen lamentar que las iniciativas ofrecidas tienden a ser demasiado teóricas y abstractas, además de esporádicas y de corta duración. Asimismo, los docentes critican que el DPD suele centrarse en ciertos contenidos (p.ej., cancioneros, juegos musicales) a expensas de otros (p.ej., actividades musicales centradas en el niño, creatividad), no ofreciendo tiempo suficiente para la práctica de pedagogías de aula innovadoras (Rajan, 2017; Rodríguez & Álvarez, 2015; Young, 2018).

La reducida exposición a experiencias relacionadas con música y movimiento—incluyendo actividades extracurriculares, cursos universitarios e iniciativas de DPD—, sumado a la limitada utilidad de las oportunidades disponibles, tienen una serie de consecuencias negativas. En primer lugar, muchos docentes de Infantil no valoran el importante rol que las actividades de música y movimiento juegan en el desarrollo holístico de los niños. En Australia, los participantes en el estudio de Barrett, Flynn, *et al* (2019) no eran capaces de justificar la inclusión de dichas actividades

en el currículo. La investigación también ha mostrado que el nivel de confianza de los docentes y su sentido de autoeficacia para enseñar música y movimiento son inferiores que en otras áreas de aprendizaje (Burak, 2019; Liao & Campbell, 2016), sintiéndose tremendamente inseguros sobre sus propias habilidades y competencias pedagógicas (Neokleous, 2013). Por ejemplo, en el contexto de Suecia, Ehrlin y Wallerstedt (2014) mostraron que, aunque los docentes generalistas de Infantil necesitan desarrollar competencias pedagógicas y seguridad en música, dicha área recibe una atención muy superficial en los programas de formación docente. De este modo, la limitada provisión formativa desemboca en falta de confianza y preparación para integrar la música en las aulas. Igualmente, en un estudio con docentes generalistas de Infantil llevado a cabo en Grecia, Koutsoupidou (2010) encontró que la falta de experiencia observando y analizando actividades musicales en el aula se reflejaba en niveles bajos de confianza y autoeficacia. La consecuencia final más importante, como se mencionó anteriormente, se manifiesta en prácticas de música y movimiento de naturaleza repetitiva y reproductiva, caracterizadas por frecuentes actividades rutinarias, a la vez que escasas (o incluso inexistentes) actividades centradas en promover la creatividad infantil (Bautista *et al*, 2018; Ersoy & Dere, 2012; Lau & Grieshaber, 2018). Tales prácticas limitan las experiencias de aprendizaje de los niños, y por tanto su desarrollo holístico, reflejando falta de conocimientos respecto a lo que constituye una educación de calidad en el área de música y movimiento (Campbell & Scott-Kassner, 2019; Cremades, 2017; Young & Ilari, 2019).

3. Objetivos

Este estudio contribuye a la limitada literatura cuantitativa sobre formación docente en música y movimiento en Educación Infantil, desde la perspectiva de una sociedad asiática: la Región Administrativa Especial de Hong Kong (China). Llevado a cabo con una amplia muestra de docentes de Infantil en Hong Kong, el estudio tiene dos objetivos:

Objetivo #1	Investigar sus experiencias formativas previas en música y movimiento (incluyendo actividades extracurriculares, cursos universitarios, actividades de DPD) y la utilidad percibida de dichas experiencias.
Objetivo #2	Examinar su grado de confianza y de preparación auto-percibida para enseñar música y movimiento a los niños.

En ambos objetivos, comparamos las respuestas de los docentes de acuerdo con dos variables ampliamente utilizadas en la literatura de Educación Infantil como criterios de comparación y/o variables predictivas: la cantidad de experiencia docente (Ansari & Pianta, 2019) y la titulación académica (Manning *et al*, 2017). Por tanto, los resultados tienen potencial para informar a los formadores docentes, a los proveedores de iniciativas de DPD y a los políticos educativos acerca de las necesidades de docentes con distintos perfiles demográficos.

4. Método

4.1. Participantes

En el estudio participaron 1.019 docentes de Educación Infantil en Hong Kong (972 mujeres, 39 hombres, ocho no especificaron género), que enseñaban en los niveles de Kindergarten 1-3 (3-6 años). Un 86.1% de los participantes trabajaban en escuelas financiadas por el gobierno y el 13.9% en escuelas privadas. Nótese que la sobre-representación de mujeres y de escuelas financiadas por el gobierno refleja fielmente la composición del sector de Educación Infantil en Hong Kong (Education Bureau, 2019). La información sobre la edad de los participantes fue recogida en franjas de años: 18-24 (16.9%), 25-34 (38%), 35-44 (21.5%), 45-54 (17.5%), 55+ (6.2%). La mayoría de los participantes (94.5%) tenía titulaciones académicas en Educación, Infancia Temprana, Psicología y/o Necesidades Educativas Especiales. Basándonos en la clasificación propuesta por la *Early Childhood Development Agency* (ECDA) (2013), formamos tres grupos de experiencia docente para realizar los análisis estadísticos: Docentes Principiantes (menos de 5 años) ($n = 312$, 30.6% de la muestra), Docentes Experimentados (5-15 años) ($n = 355$, 34.8%) y Docentes Avanzados (más de 15 años) ($n = 352$, 34.5%). Por su parte, basándonos en las titulaciones académicas más altas, los docentes fueron clasificados en tres grupos: Diploma Superior⁴ o Menos ($n = 316$, 31% de la muestra), Grado/Licenciatura ($n = 417$, 40.9%) y Título de Postgrado ($n = 286$, 28.1%). Una prueba de independencia Chi-cuadrado mostró la existencia de una asociación significativa entre la experiencia docente y la titulación académica, $\chi^2(4, n = 1019) = 108.529, p < .001$. Con base en los residuos ajustados (± 1.96), encontramos que las proporciones de docentes eran significativamente superiores de lo esperado en las tres siguientes combinaciones: Docentes Principiantes con Diploma Superior o Menos; Docentes Experimentados con Grado/Licenciatura; y Docentes Avanzados con Título de Postgrado (Tabla 1).

⁴ En Hong Kong, el Diploma Superior (*Higher Diploma*) es un título de formación profesional postsecundaria de 2 años de duración. Incluye 66 créditos teóricos y 10 créditos prácticos.

4.2. Materiales

Los datos fueron recogidos como parte de un proyecto más amplio sobre música y movimiento en las Escuelas Infantiles de Hong Kong. Diseñamos una encuesta que incluía ítems con varios formatos de respuesta—i.e. dicotómicos (Sí vs No), ítems de respuesta múltiple (p.ej., Selecciona todas las opciones que correspondan), ítems con escalas Likert (escalas de 3 y 5 puntos). La encuesta se estructuraba en cinco secciones.

- 1) Información demográfica (ítems 1-9). Los datos pertenecientes a estos ítems se han presentado anteriormente.
- 2) Experiencias educativas previas en música y movimiento y utilidad percibida (ítems 10-23).
- 3) Preparación y confianza percibida para enseñar música y movimiento a los niños (ítems 24-27).
- 4) Prácticas de música y movimiento en el aula (ítem 28).
- 5) Necesidades, motivaciones y preferencias de DPD en música y movimiento (ítems 29-37).

Tabla. 1. Tabla de contingencia con variables experiencia docente y titulación académica más alta.*

		Titulación académica más alta						Total <i>n</i>
		Diploma Superior o Menos		Grado / Licenciatura		Título de Postgrado		
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
Experiencia docente	Principiantes (menos de 5 años)	163	51.6	97	23.3	52	18.2	312
	Experimentados (5-15 años)	64	20.3	183	43.9	108	37.8	355
	Avanzados (más de 15 años)	89	28.2	137	32.9	126	44.1	352
Total		316	100%	417	100%	286	100%	1,019

(*) Las proporciones de docentes estadísticamente superiores a lo esperado por azar se indican en color gris (con residuos ajustados ± 1.96)

El presente artículo se centra en las Secciones 2 y 3. Por simplicidad, los ítems analizados se presentan en la sección de *Resultados*, con los resultados correspondientes. Para asegurar la validez aparente, de contenido y ecológica de la encuesta, ésta se desarrolló a partir de un proceso de cuatro fases:

- Fase 1. Revisión de literatura. Con los propósitos de identificar temáticas relevantes y delinear las preguntas de investigación de nuestro proyecto, llevamos a cabo una detallada revisión de la literatura sobre educación en música y movimiento.
- Fase 2. Entrevistas piloto. Diseñamos un protocolo de entrevista exploratoria. Llevamos a cabo entrevistas individuales con 71 docentes de Infantil, quienes fueron reclutados mediante el método de muestreo por conveniencia. Las preguntas se realizaron verbalmente, añadiendo preguntas complementarias para comprender mejor cómo los docentes interpretaban los términos y constructos clave de nuestro proyecto (p.ej., cursos, experiencias de aprendizaje informal, DPD, confianza, prácticas). Los resultados pueden consultarse en Bautista y Ho (2021).
- Fase 3. Versión preliminar de la encuesta y pilotaje. Con base en las respuestas y comentarios de los docentes, el protocolo de entrevista fue revisado y convertido en una encuesta escueta. La encuesta fue configurada en Qualtrics Online Survey Software (<http://qualtrics.com/>). La función denominada Qualtrics' ExpertReview fue utilizada para garantizar la calidad de los ítems (p.ej., evitando términos excesivamente técnicos, frases vagas o imprecisas, sintaxis complicada). Incluimos varios ítems de cribado para identificar, y eventualmente eliminar, a participantes que respondiesen de forma inconsistente o aleatoria (Fowler & Cosenza, 2008). El primer autor pilotó la encuesta en Qualtrics con 15 docentes, a quienes se les pidió pensar en voz alta mientras contestaban a los distintos ítems.
- Fase 4. Versión final y traducción. A partir de la información recogida en la fase anterior, se introdujeron modificaciones menores en la encuesta. Posteriormente, la segunda autora tradujo la encuesta de inglés a chino tradicional y chino simplificado. Para garantizar la calidad de la traducción, un asistente de investigación externo tradujo ambas versiones en chino al inglés, para su comparación y posterior mejora. Las tres versiones finales de la encuesta (inglés, chino tradicional, chino simplificado) fueron configuradas en Qualtrics.

4.3. Procedimiento

Los autores obtuvieron el aprobado ético del comité de revisión institucional de su universidad. Las direcciones de correo electrónico de todas las Escuelas Infantiles de Hong Kong fueron obtenidos en la página web del *Education Bureau*⁵. Enviamos correos electrónicos individualmente a los directores de todas las Escuelas Infantiles, incluyendo como archivos adjuntos la hoja informativa del proyecto y el consentimiento escolar, además del *link* a la encuesta en Qualtrics. Pedimos a los directores que re-enviasen nuestro correo electrónico a todos los docentes a cargo de niños de entre 3 y 6 años, en sus respectivos centros. Enviamos dos correos electrónicos de seguimiento (una semana y un mes después del correo inicial, respectivamente), solicitando encarecidamente a los directores recordar a los docentes que completasen la encuesta. Por su parte, los participantes fueron informados de que la encuesta: (a) se centraba en el área de música y movimiento, concretamente en sus experiencias educativas previas y en sus necesidades y preferencias de DPD; (b) era anónima y confidencial; (c) podía ser completa utilizando teléfonos móviles, ordenadores y/o tabletas; y (d) estaba disponible en inglés, chino tradicional y chino simplificado. Antes de comenzar la encuesta, se solicitaba ofrecer consentimiento informado para participar en el estudio.

4.4. Análisis de datos

La encuesta de Qualtrics estuvo activa por un mes, durante el cual registramos 1.128 respuestas. Dicha base de datos inicial se sometió a un exhaustivo proceso de limpieza. Eliminamos 94 entradas cuyos participantes emplearon menos de 4 minutos y 30 segundos en completar la encuesta completa (el mínimo tiempo estimado). También eliminamos ocho entradas en que los participantes no dieron consentimiento informado, y siete en que seleccionaron la opción “No tengo experiencia enseñando niños de entre 3-6 años”. Este proceso resultó en un total de 1.019 respuestas válidas. Los análisis de datos se llevaron a cabo utilizando el sistema *IBM SPSS Statistics* para Windows, Versión 26.0. Para cumplir los Objetivos #1 y #2, utilizamos estadísticos descriptivos (medias, desviaciones típicas, frecuencias y porcentajes) para obtener una visión general de las respuestas de los docentes. También utilizamos estadísticos no-paramétricos (específicamente test de independencia Chi-cuadrado y correlaciones de Spearman) y análisis paramétricos (en particular, ANOVA unifactorial, ANOVA de Welch, pruebas posthoc de Tukey HSD y test de Games-Howell). Finalmente, analizamos la existencia de diferencias en las respuestas de los docentes de acuerdo con las dos variables independientes: experiencia docente (con tres niveles: Docentes Principiantes [<5 años], Docentes Experimentados [5-15 años] y Docentes Avanzados [>15 años]) y titulación académica más alta (con tres niveles: Diploma Superior o Menos, Grado/Licenciatura y Título de Postgrado). En lo siguiente, únicamente informamos de las diferencias que resultaron estadísticamente significativas.

5. Resultados

5.1. Objetivo #1: Experiencias educativas previas en música y movimiento y utilidad percibida

Nos centramos en tres tipos de experiencias educativas en música y movimiento: actividades extracurriculares, cursos universitarios y actividades de DPD.

Respecto a las actividades extracurriculares en música y movimiento, formulamos preguntas relacionadas con experiencias educativas previas, titulaciones formales e implicación actual. La Sección 2 de la encuesta comenzaba preguntando, “¿Has aprendido a tocar algún instrumento musical, cantar o bailar? (al menos dos años de formación)”. Un 55% de los participantes respondió “Sí” ($n = 560$). La prueba de independencia Chi-cuadrado reveló una asociación significativa entre titulación académica y experiencias de aprendizaje en música y movimiento, $\chi^2(2, n = 1019) = 12.131, p = .002$. Con base en los residuos ajustados (± 1.96), el porcentaje de docentes con Título de Postgrado (41.8%) que respondieron “Sí” fue superior a lo esperado por azar, mientras que el porcentaje de docentes con Diploma Superior o Menos (27.1%) fue menor de lo esperado. A los 560 docentes que dijeron tener formación previa en música y movimiento, les preguntamos, “¿Tienes alguna titulación formal en algún instrumento musical, canto y/o danza? Solo 323 docentes respondieron “Sí” (31.5% de la muestra). También les preguntamos, “¿Actualmente, tocas algún instrumento musical, cantas, o bailas en tu tiempo personal?” Solo 237 docentes respondieron “Sí” (23.3%).

La Sección 2 continuaba preguntando a los docentes acerca de su participación en cursos universitarios sobre música y movimiento, así como sobre la utilidad percibida de dichos cursos. Concretamente, la siguiente pregunta era, “¿Has tomado algún curso relacionado con música y movimiento en tu escuela superior o universidad?”. Hubo 410 participantes (40.2%) que dijeron “No”. La prueba de independencia Chi-cuadrado reveló la existencia de una asociación significativa entre la cantidad de experiencia docente y la participación en cursos, $\chi^2(1, n = 1019) = 11.338, p = .003$. Considerando los residuos ajustados (± 1.96), encontramos que el número de Docentes Avanzados (>15 años) que respondieron “Sí” era superior a lo esperado por azar (38.6%), mientras que el número de Docentes Principiantes (<5 años) era menor de lo esperado (28.1%). Para aquellos docentes

⁵ Visite la página web: <https://kqp2020.azurewebsites.net/edb/index.php?lang=en>

que dijeron haber participado en cursos universitarios ($n = 609$), la siguiente pregunta fue, “¿Cuán útil fue dicho curso/s en términos de tus competencias pedagógicas en música y movimiento?” Facilitamos una escala Likert de cinco puntos para responder a esta pregunta, desde No Útil (computado como 1) hasta Extremadamente Útil (computado como 5). Como indica la Tabla 2, la mayoría de los docentes seleccionaron la opción Moderadamente Útil. La media resultante fue 3.09 ($SD = .91$).

Tabla 2. Utilidad percibida de los cursos universitarios.

	Frecuencia	Porcentaje (%)	% total de respuestas
Extremadamente Útil	35	5.7	3.4
Muy Útil	164	26.9	16.1
Moderadamente Útil	238	39.1	23.4
Ligeramente Útil	163	26.8	16.0
No Útil	9	1.5	.9
Total	609	100.0	59.8

La prueba ANOVA de un factor reveló diferencias estadísticamente significativas para la variable experiencia docente, $F(2, 606) = 18.029, p < .001$. Las comparaciones post hoc basadas en la prueba de Tukey HSD indicaron que las puntuaciones medias para los Docentes Principiantes ($M = 2.91, DS = .87, p < .001$) y para los Docentes Experimentados ($M = 2.92, DS = .92, p < .001$) eran significativamente más bajas que la puntuación media de los Docentes Avanzados ($M = 3.36, DS = .85$). En otras palabras, los participantes con menor nivel de experiencia valoraron la utilidad de sus cursos universitarios en música y movimiento como significativamente menos útiles. Realizamos un análisis de correlación de Spearman y encontramos una correlación significativa positiva entre la experiencia docente y la utilidad percibida los cursos universitarios, $r_s(607) = .215, p < .001$. Dichos análisis aportaron evidencia adicional de que, a menor experiencia docente, menor utilidad percibida de los cursos realizados en escuelas superiores o universidades.

Preguntas similares fueron formuladas respecto a la participación en actividades de DPD en música y movimiento. Ante la pregunta, “¿Has participado alguna vez en DPD relacionado con música y movimiento?”, la mayoría de los participantes ($n = 650, 63.8\%$) respondieron “No”. La prueba de independencia Chi-cuadrado mostró una asociación significativa entre la participación en DPD y la cantidad de experiencia docente, $\chi^2(2, n = 1019) = 99.960, p < .001$, y también con el tipo de titulación académica, $\chi^2(2, n = 1019) = 15.439, p < .001$. El número de Docentes Principiantes (<5 años) que respondieron “Sí” fue menor de lo esperado por azar (15.7%), mientras que el número de Docentes Avanzados (>15 años) fue mayor de lo esperado (52.8%), con residuos ajustados ± 1.96 . Igualmente, el número de docentes con Diploma Superior o Menos que respondieron “Sí” fue menor de lo esperado por azar (24.1%), y mayor de lo esperado en el grupo Título de Postgrado (53.6%). Aquellos docentes que dijeron haber participado en DPD ($n = 369$) fueron preguntados, “¿Cuán útil fue dicho DPD en términos de tus competencias pedagógicas en música y movimiento?” La mayoría de los docentes indicó Muy Útil, seguido de Moderadamente Útil (Tabla 3). La media resultante fue 3.41 ($SD = .81$).

Tabla 3. Utilidad percibida del DPD en música y movimiento.

	Frecuencia	Porcentaje (%)	% total de respuestas
Extremadamente Útil	25	6.8	2.5
Muy Útil	151	40.9	14.8
Moderadamente Útil	144	39.0	14.1
Ligeramente Útil	48	13.0	4.7
No Útil	1	.3	.1
Total	369	100.0	36.2

Dado que la prueba de Levene mostró que las varianzas en esta pregunta no eran iguales, $p = 0.012$, aplicamos un ANOVA de Welch. Los resultados relativos a los tres grupos de experiencia docente fueron estadísticamente significativos, *Welch* $F(2, 151.366) = 5.424, p = .005$. Las comparaciones post hoc utilizando la prueba Games-Howell indicaron que las medias de los grupos Docentes Principiantes ($M = 3.22, DS = .73, p = .016$) y Docentes Experimentados ($M = 3.29, DS = .90, p = .045$) eran significativamente inferiores a la media del grupo Docentes Avanzados ($M = 3.53, DS = .75$). En síntesis, los docentes con mayor experiencia docente valoraron sus experiencias de DPD como más útiles. Además, encontramos una correlación positiva significativa entre la experiencia docente y la utilidad percibida del DPD, $r_s(367) = .168, p = .001$, indicando que a mayor experiencia docente, más útil habían resultado a los docentes sus experiencias de formación continua en música y movimiento.

La Sección 2 terminaba preguntando, “En general, ¿piensas que tu formación docente inicial y/o continua ha sido suficiente para enseñar música y movimiento a los niños?” Esta pregunta se presentó únicamente a los docentes que habían dicho participar en cursos universitarios y/o iniciativas de DPD en música y movimiento ($n = 369$), seguida de una escala Likert de 5 puntos, desde Definitivamente No (1) hasta Definitivamente Sí (5). La opción elegida más frecuentemente fue Neutral (Tabla 4). Nótese que el número de docentes que eligieron respuestas negativas fue superior al de opciones positivas. La media resultante fue de 2.20 ($SD = 1.04$).

Tabla 4. Nivel de preparación suficiente para enseñar música y movimiento.

	Frecuencia	Porcentaje (%)	% total de respuestas
Definitivamente Sí	8	2.2	.8
Probablemente Sí	102	27.6	10.0
Neutral	112	30.4	11.0
Probablemente No	102	27.6	10.0
Definitivamente No	45	12.2	4.4
Total	369	100.0	36.2

5.2. Objetivo #2: Confianza y preparación auto-percibida par enseñar música y movimiento a los niños

La Sección 3 de la encuesta comenzaba preguntando, “Cuando llevas a cabo actividades de música y movimiento con niños, ¿cuál es tu nivel de confianza?”. Para responder se facilitaba a los docentes una escala Likert de 5 puntos, desde Muy Bajo (1) hasta Muy Alto (5). La opción más frecuentemente indicada fue Medio, seguido de Alto (Tabla 5). La puntuación media resultante fue 3.09 ($SD = .70$).

El ANOVA de un factor para la variable experiencia docente fue estadísticamente significativo, $F(2, 1016) = 23.523, p < .001$. Las comparaciones post-hoc utilizando la prueba HSD de Tukey indicaron que la media del grupo Docentes Principiantes ($M = 2.89, DS = .68$) era significativamente menor que las medias de los grupos Docentes Experimentados ($M = 3.10, DS = .71, p < .001$) y Docentes Avanzados ($M = 3.25, DS = .64, p < .001$). Asimismo, la media del grupo Docentes Experimentados ($M = 3.10, DS = .71$) fue significativamente menor que la del grupo Docentes Avanzados ($M = 3.25, DS = .64, p = .007$). Para profundizar en estas diferencias, realizamos un análisis de correlación de Spearman. Encontramos una correlación positiva significativa entre la experiencia docente y el nivel de confianza, $r_s(1017) = .214, p < .001$, mostrando que a menor experiencia docente, menor nivel confianza para realizar actividades de música y movimiento con niños.

La encuesta también preguntaba, “¿Te sientes capaz de diseñar actividades de música y movimiento para los niños?” A continuación, se facilitaba una escala Likert de 5 puntos, desde Definitivamente No (1) hasta Definitivamente Sí (5). Como muestra la Tabla 6, la opción más indicada fue Probablemente Sí, seguido de Neutral. La puntuación media resultante fue 3.71 ($SD = .72$).

El ANOVA de un factor para los grupos de la variable experiencia docente fue estadísticamente significativo, $F(2, 1016) = 12.416, p < .001$. Las comparaciones post-hoc con la prueba HSD de Tukey indicaron que la media del grupo Docentes Principiantes ($M = 3.54, DS = .73$) era significativamente menor que las medias de los grupos Docentes Experimentados ($M = 3.77, DS = .72, p < .001$) y Docentes Avanzados ($M = 3.79, DS = .70, p < .001$). Diferencias significativas también fueron encontradas para los grupos de la variable titulación académica, $F(2, 1016) = 6.582, p = .001$. Las comparaciones post-hoc utilizando la prueba HSD de Tukey indicaron que la media del grupo Diploma Superior o Menos ($M = 3.59, DS = .68$) era significativamente inferior a las de los grupos Grado/Licenciatura ($M = 3.74, DS = .75, p = .001$) y Título de Postgrado ($M = 3.77, DS = .72, p = .022$). Estos resultados indicaban que los docentes con menor experiencia docente y titulación académica se consideraban significativamente menos preparados para diseñar actividades de música y movimiento que los docentes de los otros grupos.

Tabla 6. Preparación auto-percibida para diseñar actividades de música y movimiento.

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Definitivamente Sí	123	12.1
Probablemente Sí	506	49.7
Neutral	360	35.3
Probablemente No	27	2.6
Definitivamente No	3	.3
Total	1019	100.0

Finalmente, la Sección 3 de la encuesta preguntaba, “¿Te sientes capaz de aplicar actividades de música y movimiento variadas para los niños?” Se utilizó la misma escala. La opción de respuesta más elegida fue Probablemente Sí, seguida de Neutral (Tabla 7). La media resultante fue 3.58 ($SD = .73$).

Tabla 7. Preparación auto-percibida para aplicar actividades de música y movimiento variadas.

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Definitivamente Sí	92	9.0
Probablemente Sí	462	45.3
Neutral	411	40.3
Probablemente No	54	5.3
Definitivamente No	0	.0
Total	1019	100.0

6. Discusión

El Objetivo #1 era investigar las experiencias formativas previas en música y movimiento de docentes de Infantil de Hong Kong (incluyendo actividades extracurriculares, cursos universitarios y actividades de DPD), así como la utilidad percibida de dichas experiencias.

Respecto a la participación en actividades extracurriculares, encontramos que solo aproximadamente la mitad de los participantes habían aprendido a tocar un instrumento musical, cantar, y/o bailar durante al menos dos años, y que los docentes con titulaciones académicas más bajas habían participado menos en dichas experiencias. Este resultado es consistente con las tendencias identificadas en otros países occidentales como Australia (Barrett, Flynn, *et al*, 2019) y Grecia (Koutsoupidou, 2010). Alrededor de un tercio de la muestra tenían títulos y certificaciones formales en instrumentos musicales, canto y/o danza (p.ej., Grado 5 de Piano de *AMRSM*, Grado 5 de *Royal Academy of Dance* de Hong Kong). Sin embargo, solo una cuarta parte de la muestra continuaba practicando este tipo de actividades en su tiempo personal. Existen sólidas evidencias de que la participación activa del docente en actividades de música y movimiento se traduce en creencias positivas sobre el valor de esta área de aprendizaje (Young, 2018), contribuyendo también a mejorar sus sentimientos de autoeficacia y sus competencias pedagógicas en el aula (Burak, 2019). Por estos motivos, planteamos que sería altamente beneficioso ofrecer a los docentes de Infantil de Hong Kong oportunidades para la música y el movimiento/danza, tanto para su propio disfrute como para su crecimiento profesional. Dichas oportunidades deberían ser ofrecidas durante su horario regular de trabajo, como parte de su DPD en la escuela (Bautista *et al*, 2017).

Respecto a la formación inicial docente, encontramos que un 40% de la muestra no había recibido ningún curso universitario sobre música y movimiento, y que las nuevas generaciones de docentes habían recibido incluso menos formación que los docentes más veteranos. Los participantes que habían recibido cursos en la universidad expresaron que su utilidad fue moderada, en promedio. Resulta interesante que las puntuaciones de utilidad fueron particularmente bajas entre los Docentes Principiantes. Ello sugiere que las universidades y centros de formación profesional deberían revisar con urgencia (y eventualmente modificar) el diseño curricular de dichos cursos, mejorando su calidad y su aplicabilidad práctica (Ekici & Bilen, 2010). Nuestros resultados también reflejan la limitada y decreciente importancia atribuida al área de música y movimiento en los programas de formación docente contemporáneos (Fernández-Jiménez & Jorquera-Jaramillo, 2017). Ello resulta alarmante porque tanto la investigación como los marcos curriculares oficiales consideran que dicha área es central para el desarrollo holístico de los niños (p.ej., BOE, Real Decreto 1630, 2006; CDC, 2017; NYSED, 2019). Tendencias similares han sido encontradas en programas de formación inicial en países como Estados Unidos (Rajan, 2017) y Australia (Suthers, 2008), donde la provisión de cursos es también claramente insuficiente. Un estudio de encuesta a gran escala realizado en España identificó tendencias parecidas en la formación de docentes de Primaria (Cremades & García, 2017), lo que muestra la escasez generalizada en distintos niveles educativos.

Encontramos que solo alrededor de un tercio de la muestra había participado en DPD sobre música y movimiento, y que la provisión de DPD era particularmente baja para grupo de Docentes Principiantes—precisamente quienes más lo necesitan. Estos resultados reflejan la misma realidad de Hong Kong que Chan y Leong (2007) describieron hace más de una década, lo que muestra que la provisión de DPD en música y movimiento lamentablemente no ha mejorado, al igual que en países occidentales (Lenzo, 2014; Yim & Ebbeck, 2011). La falta de DPD especializado es preocupante, sobre todo si consideramos que los docentes de Infantil requieren un alto nivel de apoyo en esta área (Bautista *et al*, 2016). Merece la pena destacar que los participantes valoraron la utilidad de las experiencias de DPD considerablemente mejor que la de los cursos de formación inicial. En efecto, los docentes que habían participado en iniciativas de DPD las consideraron muy útiles, en promedio. Sin embargo, las puntuaciones fueron significativamente más bajas entre los docentes con menor experiencia. De acuerdo con nuestro marco teórico de DPD ajustado al docente de educación musical (Bautista *et al*, 2019), este resultado revela la urgencia de adaptar las experiencias de formación continua a las necesidades, motivaciones e intereses específicos de docentes con distintos perfiles, prestando una atención especial a los docentes principiantes.

La mayoría de los docentes que participaron en el estudio no recibieron ninguna formación en música y movimiento. En su caso, la provisión educativa fue nula. Aquellos que habían recibido formación inicial y/o permanente en estas áreas (alrededor del 30% de la muestra) valoraron su nivel de preparación como insuficiente. Por tanto, consideramos que para preparar a los docentes de Infantil de Hong Kong para poner en práctica los planteamientos curriculares (CDC, 2017), es imperativo ofrecerles más y mejores experiencias educativas, sean de tipo extracurri-

cular, cursos de formación inicial y/o iniciativas de DPD. Reclamos similares de más y mejor formación docente en música y movimiento en Infantil han sido realizados en numerosos países occidentales, incluyendo Nueva Zelanda (Anderson, 2005), Australia (Barrett, Zhukov, *et al*, 2019), Estados Unidos (Lenzo, 2014), Reino Unido (Young, 2018), Turquía (Ekici & Bilen, 2010) y España (Cremades, 2017).

El Objetivo #2 era examinar el grado de confianza y preparación auto-percibida de los docentes de Infantil en Hong Kong para enseñar música y movimiento. Encontramos que el nivel de confianza de los participantes era medio, resultado que claramente difiere de lo encontrado en países occidentales. Como vimos en la *Revisión de literatura*, los docentes de Infantil en Grecia manifestaron niveles bajos de confianza y auto eficacia para la enseñanza musical, dada su falta de experiencias observacionales y prácticas (Koutsoupidou, 2010). Igualmente, la limitada preparación de los docentes en Australia les impedía incluso valorar los beneficios de la música y el movimiento en el desarrollo y aprendizaje de los niños (Barrett, Flynn, *et al*, 2019). En contraste, los docentes en Hong Kong se mostraron relativamente más confiados y preparados para enseñar música y movimiento, pese a su limitada formación. A nuestro juicio, este resultado refleja ciertos valores culturales de las sociedades chinas, particularmente la expectativa social de “guardar las apariencias” ante los demás (Gopinathan & Lee, 2018). Este resultado está en la línea del estudio realizado en Hong Kong por Ebbeck *et al* (2008), donde los docentes de Infantil mostraron alta confianza para enseñar música y movimiento, a excepción de las actividades de improvisación y composición, con las que se sentían inseguros. Finalmente, encontramos que cuando menor era la experiencia docente, menor era también el grado de confianza de los docentes para enseñar música y movimiento en el aula. Mientras que los participantes declararon sentirse relativamente capaces de diseñar y aplicar actividades variadas de música y movimiento, encontramos que cuando menor era su experiencia docente y titulación académica, menor era también su competencia auto-percibida en esta área de aprendizaje.

6.1. Conclusión

En síntesis, el presente estudio muestra que buena parte de los docentes de Infantil en Hong Kong no han tenido formación previa en música y movimiento, y que quienes han participado en cursos universitarios y/o iniciativas de DPD consideran su utilidad entre moderada y considerable. Pese a su limitada preparación previa, los docentes se sienten relativamente confiados y preparados para enseñar música y movimiento en el aula. Sin embargo, los análisis estadísticos han mostrado que los docentes con menor experiencia y/o titulaciones académicas tienden a sentirse peor preparados, críticos con la utilidad de su formación previa (si la hubiere), e inseguros sobre sus competencias para diseñar e implementar actividades de música y movimiento variadas en el aula de Infantil. Por tanto, dada la importancia otorgada por el marco curricular oficial de Hong Kong al dominio de ‘Artes y Creatividad’ (CDC, 2017), este estudio releva la urgente necesidad de reforzar la formación, confianza y preparación de los docentes en música y movimiento, especialmente entre los docentes principiantes.

6.2. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Este estudio tiene varias limitaciones. Primeramente, los resultados se basan en una única fuente de datos, concretamente una encuesta online integrada por preguntas cerradas de diferentes tipos. Dicha herramienta nos permitió reclutar muchas participantes, aproximadamente 7% de la población de docentes de Infantil en Hong Kong (Education Bureau, 2019), dando al estudio amplitud de participantes, aunque en detrimento de la profundidad de las respuestas. Por ello, sería deseable realizar nuevas investigaciones basadas en fuentes de datos complementarias (p.ej., discusiones grupales, observaciones de aula). En segundo lugar, mientras que las proporciones globales de los grupos de experiencia docente y titulaciones académicas reflejaban las características de la población de docentes de Infantil en Hong Kong, el subgrupo de Docentes Principiantes con Diploma Superior o Menos tenía una ligera baja representación en nuestra muestra (Education Bureau, 2019). Ello pudo deberse a múltiples motivos (p.ej., los directores podrían no haber enviado la encuesta a los docentes más noveles; dichos docentes podrían haber decidido no participar en la investigación, dado su carácter opcional; falta de tiempo debido a otros compromisos). Futuros estudios deberían superar esta limitación. Finalmente, el estudio se centra exclusivamente en una sociedad asiática: Hong Kong. Investigaciones similares deberían realizarse para examinar si las tendencias aquí descritas son generalizables en otras regiones orientales.

6.3. Importancia e implicaciones

Consideramos que este estudio es importante por varias razones. A nivel internacional, los resultados contribuyen a crear conciencia sobre la urgencia de ofrecer a los docentes de Infantil los necesarios apoyos en música y movimiento (Fernández-Jiménez & Jorquera-Jaramillo, 2017). En efecto, los políticos educativos y las administraciones escolares alrededor del mundo deberían reforzar sus infraestructuras formativas, asegurando que las maestras y los maestros de Infantil (a) reciben cursos obligatorios de música y movimiento durante sus programas de formación inicial, (b) participan en cursos subvencionados de DPD formal y reciben reconocimiento oficial por su participación, y (c) disponen de tiempos protegidos en las escuelas para participar en DPD informal con otros colegas (Darling-Hammond *et al*, 2017).

A nivel local, el estudio ofrece información que puede contribuir a mejorar el ajuste de las iniciativas formativas en música y movimiento existentes en Hong Kong, así como a diseñar nuevas iniciativas dirigidas a incrementar la confianza y la calidad pedagógica de los docentes de Infantil en esta área (Chan & Leong, 2007; Cheung, 2017; Lau & Grieshaber, 2018). Los formadores de docentes y los facilitadores de DPD deberían también mejorar el ajuste y la calidad de las experiencias educativas en música y movimiento ofrecidas a los docentes de Infantil, así como los materiales y/o recursos utilizados. Más específicamente, la investigación sugiere que para desarrollar una mejor preparación, confianza y sentido de eficacia se requieren actividades que ofrezcan oportunidades para la práctica (p.ej., cantar, tocar instrumentos, improvisación, composición, bailar), observaciones de aula (tanto reales como en video), diseño e implementación de currículo, así como dinámicas de trabajo colaborativas, que permitan intercambiar ideas y obtener inspiración de diferentes especialistas (p.ej., otros docentes, pedagogos, músicos, artistas, planeadores de currículo) (Barrett, Zhukov, *et al*, 2019; Barry & Durham, 2017; Lenzo, 2014; Rajan, 2017; Shin, 2018). Consideramos que estas estrategias contribuirían a equipar mejor a los docentes de Educación Infantil, maximizando así el impacto del área de música y movimiento en el desarrollo y aprendizaje de los niños (Campbell & Scott-Kassner, 2019; Cremades, 2017).

7. Referencias bibliográficas

- Altinkaynak, S., Aydos, E., & Akman, B. (2012). The views of teachers and managers about art, music and drama activities carried out by in-field-teachers in early childhood education institutions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2040-2045. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.425>
- Anderson, L. (2005). The marginalisation of music in early childhood teacher education programmes. *ACE papers*, 16, 38-53.
- Ansari, A., & Pianta, R. (2019). Teacher-child interaction quality as a function of classroom age diversity and teachers' beliefs and qualifications. *Applied Developmental Science*, 23(3), 294-304. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1439749>
- Barrett, M. S., Flynn, L., Brown, J., & Welch, G. (2019). Beliefs and values about music in early childhood education and care: perspectives from practitioners. *Frontiers in Psychology*, 10, 724. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00724>
- Barrett, M. S., Zhukov, K., & Welch, G. (2019). Strengthening music provision in early childhood education: a collaborative self-development approach to music mentoring for generalist teachers. *Music Education Research*, 21(5), 529-548. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1647154>
- Barry, N., & Durham, S. (2017). Music in the early childhood curriculum: qualitative analysis of pre-service teacher's reflective writing. *International Journal of Education & the Arts*, 18(16), 1-19. <http://www.ijea.org/v18n16/>
- Bautista, A., Moreno-Núñez, A., Bull, R., Amsah, F., & Koh, S. (2018). Arts-related pedagogies in preschool education: an Asian perspective. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 277-288. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.12.005>
- Bautista, A., & Ho, Y.-L. (2021). Music and movement teacher professional development: an interview study with Hong Kong kindergarten teachers. *Australasian Journal of Early Childhood*. <https://doi.org/10.1177/18369391211014759>
- Bautista, A., Ng, S. C., Múñez, D., & Bull, R. (2016). Learning areas for holistic education: kindergarten teachers' curriculum priorities, professional development needs, and beliefs. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 10(8), 1-18. <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/s40723-016-0024-4>
- Bautista, A., Stanley, A. M., & Candusso, F. (2021). Policy strategies to remedy isolation of specialist arts and music teachers. *Arts Education Policy Review*, 122(1), 42-53. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1746713>
- Bautista, A., Wong, J., & Cabedo-Mas, A. (2019). Music teachers' perspectives on live and video-mediated peer observation as forms of professional development. *Journal of Music Teacher Education*, 28(3), 28-42. <https://doi.org/10.1177/1057083718819504>
- Bautista, A., Yau, X., & Wong, J. (2017). High-quality music teacher professional development: a review of the literature. *Music Education Research*, 19(4), 455-469. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1249357>
- Bernabé Villodrú, M. M. (2020). R. Cremades (Coord.), D. García Gil, M^a B. Lizaso Azcune, A. Morales Fernández, M^a J. Del Olmo Barros, M. Román Álvarez e I. Sustaeta Llombart (2017). Didáctica de la Música en Educación Infantil. Madrid: Ediciones Paraninfo. *Revista Electrónica Complutense De Investigación En Educación Musical - RECIEM*, 17, 153-154. <https://doi.org/10.5209/reciem.70432>
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (2006). *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Burak, S. (2019). Self-efficacy of pre-school and primary school pre-service teachers in musical ability and music teaching. *International Journal of Music Education*, 37(2), 257-271. <https://doi.org/10.1177/0255761419833083>
- Campbell, P., & Scott-Kassner, C. (2019). *Music in childhood: from preschool through the elementary grades*. Cengage.
- Chan, W., & Leong, S. (2007). Music education and the review of early childhood education in Hong Kong: Professional development needs of early childhood teachers. *Asia-Pacific Journal for Arts Education*, 5(2), 3-26.
- Cheung, R. (2017). Teacher-directed versus child-centred: the challenge of promoting creativity in Chinese preschool classrooms. *Pedagogy, Culture and Society*, 25(1), 73-86. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1217253>
- Cremades, R., & García, D. (2017). Formación musical de los graduados de maestro en Educación Primaria en el contexto madrileño. *Revista española de pedagogía*, 75(268), 415-431. <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-06>
- Cremades, R. (Eds.). (2017). *Didáctica de la música en educación infantil*. Ediciones Paraninfo.
- Curriculum Development Council (CDC) (2017). *Kindergarten education curriculum guide: Joyful learning through play, balanced development all the way*. Retrieved from https://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/major-level-of-edu/preprimary/ENG_KGECG_2017.pdf.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E.-L., McIntyre, A., Sato, S., & Zeichner, M. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. John Wiley & Sons.

- Desimone, L., & Garet, M. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 252-263. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.25115/psyse.v7i3.515>
- Early Childhood Development Agency (ECDA) (2013). *Achieving excellence through continuing professional development. A CPD framework for early childhood educators*. ECDA. https://www.childcarelink.gov.sg/ccls/uploads/CPD_Guide_5_FA.pdf
- Ebbeck, M., Yim, H., & Lee, L. (2008). Music in early childhood education: teachers' levels of confidence and happiness. *Australian Journal of Music Education*, 1(2), 22-30.
- Education Bureau (2019). *Kindergarten education: figures and statistics*. Retrieved from <https://www.edb.gov.hk/en/about-edb/publications-stat/figures/kg.html>.
- Ehrlin, A., & Wallerstedt, C. (2014). Preschool teachers' skills in teaching music: Two steps forward one step back. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1800-1811. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.884086>
- Ekici, T., & Bilen, S. (2010). A study of need analysis on individual voice education course for music teacher training. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4878-4886. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.788>
- Ersoy, Ö., & Dere, Z. (2012). Examining of implementations of early childhood teachers working at preschools in Ankara in music education. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1), 249-268. https://doi.org/https://doi.org/10.1501/Egifik_0000001244
- Fernández-Jiménez, A., & Jorquera-Jaramillo, M.-C. (2017). El sentido de la educación musical en una educación concebida como motor de la economía del conocimiento: una propuesta de marco filosófico. *Revista Electronica Complutense de Investigacion en Educacion Musical*, 14, 95-107. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.54834>
- Fowler, F. J., & Cosenza, C. (2008). Writing effective survey questions. In E. D. De Leeuw, J. J. Hox, & D. A. Dillman (Eds.), *The International Handbook of Survey Methodology* (pp. 159-179). Lawrence Erlbaum.
- Gopinathan, S., & Lee, M. H. (2018). Excellence and equity in high performing education systems: Policy lessons from Singapore and Hong Kong. *Infancia y Aprendizaje*, 41(2), 203-247. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1434043>
- Kim, H., & Kemple, K. (2011). Is music an active developmental tool or simply a supplement? Early childhood preservice teachers' beliefs about music. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(2), 135-147. <https://doi.org/10.1080/10901027.2011.572228>
- Kos, R. (2018). Becoming music teachers: preservice music teachers' early beliefs about music teaching and learning. *Music Education Research*, 20(5), 560-572. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1484436>
- Koutsoupidou, T. (2010). Initial music training of generalist kindergarten teachers in Greece: what do they ask for and what do they receive? *Arts Education Policy Review*, 111(2), 63-70. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10632910903455892>
- Lau, M., & Grieshaber, S. (2018). School-based integrated curriculum: an integrated music approach in one Hong Kong kindergarten. *British Journal of Music Education*, 35(2), 133-152. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/S0265051717000250>
- Lenzo, T. (2014). *Online professional development in preschool settings: music education training for early childhood generalists*. Doctoral Dissertation, College of the Arts. Kent State University.
- Liao, M.-Y., & Campbell, P. (2016). Teaching children's songs: a Taiwan-US comparison of approaches by kindergarten teachers. *Music Education Research*, 18(1), 20-38. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1049256>
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., & Wong, G. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment. *Campbell Systematic Reviews*, 13, 1-82. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.1>
- Neokleous, R. (2013). Having their song heard: tracking pre-service kindergarten teachers' perceptions and confidence in their singing skills. *Music Education Research*, 15(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/14613808.2012.732561>
- New York State Education Department (2019). *The New York State kindergarten learning standards: a resource for school success*. New York State Education Department. <http://www.p12.nysed.gov/earlylearning/standards/documents/KindergartenLearningStandards2019-20.pdf>
- Rajan, R. (2017). Preschool teachers' use of music in the classroom: a survey of park district preschool programs. *Journal of Music Teacher Education*, 27(1), 89-102. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1057083717716687>
- Rodríguez, J. R., & Álvarez, R. M. V. (2015). The music materials in early childhood education: A descriptive study in Galicia (Spain). *International Journal of Music Education*, 35(2), 139-153. <https://doi.org/10.1177/0255761415619423>
- Shin, J. (2018). Using interactions among in-service music teachers in a graduate programme for teacher support. *Music Education Research*, 20(1), 114-125. <https://doi.org/10.1080/14613808.2017.1301413>
- Suthers, L. (2008). Early childhood music education in Australia: a snapshot. *Arts Education Policy Review*, 109(3), 55-64. <https://doi.org/https://doi.org/10.3200/AEPR.109.3.55-64>
- Wlodkowski, R. J., & Ginsberg, M. B. (1995). A framework for culturally responsive teaching. *Educational Leadership*, 53(1), 17-21. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.02.009>
- Yim, H., & Ebbeck, M. (2011). Early childhood teachers' professional development in music: a cross-cultural study. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(3), 74-81. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/183693911103600310>
- Young, S. (2018). *Critical new perspectives in early childhood music: young children engaging and learning through music*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315294575>
- Young, S., & Ilari, B. (Eds.). (2019). *Music in early childhood: multi-disciplinary perspectives and inter-disciplinary exchanges*. Springer Nature.