



Pedro V. Salido López
María Rosario Irisarri Juste
(Coords.)

Reflexiones multidisciplinares
para el tratamiento de la
competencia artística
y la formación cultural



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Reflexiones multidisciplinares para el tratamiento de la competencia artística y la formación cultural

Pedro V. Salido López

María Rosario Irisarri Juste

(Coords.)

Reflexiones multidisciplinares para el tratamiento de la competencia artística y la formación cultural

Pedro V. Salido López

María Rosario Irisarri Juste

(Coords.)



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2021

© de los textos e ilustraciones: sus autores

© de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Imagen de cubierta: *Dos mujeres thaitianas*, 1899. Paul Gaugin. Metropolitan Museum of Art.

Colección JORNADAS Y CONGRESOS n.º 29

El proceso de selección de originales se ajusta a los criterios específicos del campo 10 de la CENEAI para los sexenios de investigación, en el que se indica que la admisión de los trabajos publicados en las actas de congresos debe responder a criterios de calidad equiparables a los exigidos en las revistas científicas.



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

I.S.S.N.: 2697-049X

I.S.B.N.: 978-84-9044-440-5

D.O.I.: http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.00



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons CC BY 4.0. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons CC BY 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

Hecho en España (U.E.) – *Made in Spain (E.U.)*

ÍNDICE

Introducción

- Reflexiones multidisciplinares para una educación por competencias: a propósito del desarrollo cultural y la formación artística 11
Pedro V. Salido López

Parte I. Visiones multidisciplinares sobre el tratamiento de la competencia artística

- Manifiesto por la Didáctica de la Historia..... 15
Beatrice Borghi y Rolando Dondarini
- El museo como espacio educativo para el desarrollo de competencias culturales y artísticas en la formación del profesorado de Educación Primaria. Experiencias formativas en el Museo de Ciudad Real/Convento de la Merced 27
Pilar Molina Chamizo y Óscar Jerez García
- Processo criativo e prática pedagógica na formação do educador enquanto sujeito cultural..... 45
Joana Matos, Joana Ferreira y Teresa Matos Pereira
- Formación artística competencial en contextos de aprendizaje interdisciplinares 59
Pedro V. Salido López
- Processo Criativo, Aprendizagens e Conhecimento: uma abordagem interdisciplinar em artes visuais 75
Teresa Matos Pereira y Sandra Antunes
- Alternativas artísticas para trabajar la concienciación cultural en Educación Infantil a través de los diaporamas..... 87
M^a del Mar Bernabé Villodre
- Música, interdisciplinariedad y aprendizaje cooperativo: análisis de una intervención en el área literaria de la formación inicial del docente 103
Javier Benito Blanco

Música moderna e integración sociocultural en el aula de Educación Primaria.....	115
<i>Mª del Mar Bernabé Villodre, Desirée García Gil</i>	
La competencia en conciencia cultural y expresiones artísticas como medio de atender a la diversidad	125
<i>Javier Rodríguez Torres, Óscar Gómez Jiménez</i>	
Estudio de caso con diagnóstico de TDA-H: influencia de las Artes Plásticas en el rendimiento académico del lenguaje.....	135
<i>Mª del Pilar Aparicio-Flores, Rosa Pilar Esteve-Faubel</i>	
Fundamentos de la neuroeducación en los procesos creativos.....	145
<i>María del Prado Camacho Alarcón</i>	
Espaço Poético: conceito, prática e conhecimento artístico	155
<i>Teresa Matos Pereira, Kátia Sá</i>	
De <i>Ben-Hur</i> a <i>Los Vengadores</i> : el cine en el aula de Física y Química	167
<i>Leticia Isabel Cabezas Bermejo</i>	
Proyecto de Innovación Educativa: Art around us!.....	179
<i>Ángela López Caballero, Cristina Díaz de la Fuente y Nieves Muelas Yunta</i>	
Proyecto de Innovación Educativa: Luces, Cámara y Acción	189
<i>Ángela López Caballero, Cristina Díaz de la Fuente y Nieves Muelas Yunta</i>	
Desarrollo de habilidades cognitivas en el aula bilingüe de <i>Natural Science</i> mediante el uso de actividades plásticas	197
<i>Esther Nieto Moreno de Diezmas y Ana Belén Gómez Muñoz</i>	
Cómo enseñar y aprender por competencias en Programas Bilingües (AICLE/CLIL): el caso de la Educación Artística.....	207
<i>Esther Nieto Moreno de Diezmas y M.ª Cristina Ortiz Calero</i>	
Qué evaluar en una representación teatral en Educación Primaria.....	217
<i>Pedro César Mellado Moreno, Montserrat Blanco-García y Pablo Sánchez-Antolín</i>	
El docente como “mediador cultural” desde la Bildung, ante el desafío de las políticas educativas.....	227
<i>Abigail Gualito Atanasio y Flor Angélica Hermida Miralrío</i>	
Proyectos artísticos de visualización de datos, como modelo para el desarrollo de la competencia de colaboración interdisciplinar	235
<i>Kepa Landa</i>	

Parte II. El componente cultural de la competencia artística

Interpretación históricamente informada (HIP) como modelo de investigación artística: estudio de la articulación y del movimiento del arco en la obra para violín solo de J. S. Bach.....	251
<i>Nieves Pascual León y Pablo Martos Lozano</i>	
La reinención del mundo infantil. <i>Ricostruzione futurista dell'universo</i> y el juguete de vanguardia italiano: nexos e influencias en el diseño italiano contemporáneo.....	261
<i>Juan Agustín Mancebo Roca</i>	

Lecturas de género en la ciudad. Cuatro itinerarios didácticos por la estatuaría femenina de Ciudad Real	279
<i>Isabel Rodrigo Villena</i>	
La historiografía feminista: una apuesta frente a la invisibilidad	297
<i>M^a Soledad Ruiz Corcuera</i>	
Experiencia de recuperación didáctica de un tema musical popularizado a través del cine: “Don Quijote” (Augusto Algeró).....	307
<i>Virginia Sánchez Rodríguez</i>	
Música y dispositivos móviles. La historia de la música en códigos QR.....	321
<i>Narciso José López García, María del Valle de Moya Martínez y Raquel Bravo Marín</i>	
Música Popular Contemporánea y Educación en Valores: La Movida Madrileña en el Grado en Maestro de Educación Primaria	331
<i>José María Peñalver Vilar</i>	
La Historia del Arte en el aula. Del desconocimiento a la integración.....	337
<i>Sara Bastante Valero y María Delgado Martín</i>	
La institucionalización del viaje como método didáctico: la Sociedad Española de Excursiones y sus boletines	345
<i>Julia Martínez Cano</i>	
La memoria en imágenes: un modelo de innovación docente mediante la fotografía histórica.....	353
<i>Víctor Iniesta Sepúlveda</i>	
Valores culturais e a representação artística dos animais.....	359
<i>António Almeida y Rafael Sumozas</i>	

Alternativas artísticas para trabajar la concienciación cultural en Educación Infantil a través de los diaporamas

Ma del Mar Bernabé Villodre

Universidad de Valencia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8983-6602>

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.06

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo de la audición musical en el aula específica de Educación Infantil (EI, en adelante) no es habitual por parte del docente tutor quien, en todo caso, deja esta tarea en manos del especialista de Música. Sin embargo, durante esta etapa, no siempre se puede contar con profesorado especialista que pueda trabajar con el alumnado, debido a diversos motivos como compatibilidad o disponibilidad horaria, recursos del centro, etc. Ruiz y Santamaría (2013) han mostrado cómo sólo un 37,14% de profesorado de Infantil cuenta con ayuda del especialista de música de Primaria. A esto vendría a sumarse el hecho de que una revisión bibliográfica previa muestra cómo no es una práctica habitual, encontrándose más experiencias relacionadas con otros procedimientos musicales: canto (Blanco, 2011; Ruiz, 2013), interpretación instrumental (Rodríguez Lorenzo, 2015), movimiento (Conde, Viciano y Martín, 1997) e, incluso, improvisación (Malagarriga y Gómez, 1998). Y, ante esta situación, ¿qué puede hacer el docente? ¿Cómo puede actuar si carece de especialización para ello? Ante esta situación, adquiere especial importancia la formación inicial del profesorado: las materias musicales del Grado de Maestro/a en Educación Infantil deben prepararles para afrontar el reto intrínseco a los objetivos musicales contenidos en la normativa vigente para primer (Conselleria de Educación, 2008a) y segundo ciclo (Conselleria de Educación, 2008b) de EI: “Descubrir ritmos sencillos con el cuerpo, con objetos y con instrumentos sencillos” (Conselleria de Educación, 2008a: 55016) y “f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión. g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo. j) Conocer y apreciar las manifestaciones culturales de su entorno, mostrando interés y respeto hacia ellas, así como descubrir y respetar otras culturas próximas. k) Valorar las diversas manifestaciones artísticas” (Conselleria de Educación, 2008b, p.55019). Estos objetivos darían respuesta a los contenidos establecidos en el área de “Los lenguajes: comunicación y representación”, donde se situarían aquellos elementos relacionados con la expresión artística musical: el “Bloque 6. El lenguaje musical” (p.55017).

Ante esta organización y objetivos de EI, el especialista de Educación Primaria (EP, en adelante) se enfrenta con una formación orientada a garantizar el desarrollo y la adquisición

de unas competencias musicales que responden al desarrollo de tres bloques de contenidos (escucha, interpretación y movimiento) desde procedimientos que no se terminan de ajustar a las necesidades, características y posibilidades cognitivas y corporales del infante. Nuevamente, ¿qué puede hacerse ante esta situación? ¿Puede la formación inicial del profesorado dar respuesta a todos estos interrogantes? En epígrafes siguientes, se tratará de responder a ellos, presentando una experiencia didáctica en el aula universitaria orientada a trabajar elementos musicales desde una intencionalidad de concienciación cultural del alumnado, al tiempo que de desarrollo de hábitos atencionales de escucha.

De manera que, desde la asignatura de “Procesos Musicales en la Educación Infantil” del Grado de Maestra/o en Educación Infantil de la Universidad de Valencia, se plantearon unas actividades formativas orientadas a dotar de recursos, no ya suficientes sino adecuados a las necesidades del alumnado y del profesorado de esta etapa educativa; en la línea de las consideraciones presentadas por Ruiz y Santamaría (2013), cuya investigación llegó a la conclusión de que hay que formar más en procesos musicales que en contenidos musicales. Así, las propuestas didácticas desarrolladas partieron de la construcción de diaporamas como herramientas de trabajo básicas para la introducción a la audición musical, desde una selección musical actual y variada, puesto que “En la diversidad está lo complejo, pero en ello también está la riqueza de lo que hoy somos” (Podestá, 2004: 134). Así, se pretendía mostrar cómo lo más importante del proceso auditivo musical para el alumnado de Infantil sería el autocontrol durante una audición, el descubrimiento de los sentimientos que puede hacer aflorar, y no tanto la distinción y educación específicamente musicales. Y todo esto, sin dejar de lado que, es en esta etapa cuando el alumnado de Educación Infantil comienza a concienciarse de la cultura que le rodea y de la que formará parte como ciudadano activo en un futuro.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. ENFOQUES EDUCATIVOS DE LA PLURICULTURALIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL

La terminología derivada del fenómeno migratorio ha supuesto muchos debates en distintas áreas de investigación y formación, que han terminado centrándose en la importancia de la misma para una correcta concreción de los modelos educativos susceptibles de aplicación en el aula, en las distintas etapas educativas (obligatorias o no). A este respecto, quedémonos con las palabras de Leiva (2015: 49), cuando concluye que la interculturalidad es un “concepto pedagógico polisémico” y, por tanto, sus interpretaciones son muy variadas. Entonces, educar en actitudes interculturales podría suponer el favorecer una formación en puntos de vista no racistas y predisponer afectivamente a los niños hacia la diversidad cultural con conductas respetuosas (Díaz, 2010); también, podría ser un proceso educativo que gire alrededor de un eje de cultura-conocimiento-educación (De la Cruz y Santos, 2013); y, podría ser una estrategia educativa que permitiría hacer visible la diferencia cultural como punto de partida para establecer relaciones interculturales y educar para la interculturalidad (Pacheco-Ladrón de Guevara, Cayeros-López y Madera-Pacheco, 2016). Desde esta última interpretación, también presente en la legislación vigente (como podrá comprobarse en el epígrafe siguiente), se ha derivado una muy extensa producción investigadora relacionada con la atención a la diversidad cultural desde áreas musicales (Bernabé, 2017, por ejemplo), plásticas (Revilla, 2013, por ejemplo), matemáticas (López Herrera, 2016, por ejemplo) literarias (Kastelic y Ambroz, 2017, por ejemplo), etc.

Cuando el proceso educativo se convierte en intercultural, pretende la diferencia como enriquecedora (Llopis, 2014). En esta línea, Zapata-Ros (2014) defiende un abordaje intercultural

del proceso educativo, consistente en analizar las diferencias en la comunicación producidas dentro de grupos conformados por estudiantes de diversa procedencia cultural; únicamente así podrían identificarse aspectos que necesiten ser trabajados para que aprendan a comunicarse mejor entre sí. De manera que, hablaríamos de una competencia intercultural, definida por Gómez, Gil y Martínez (2017) como clave en la formación del profesorado y atributo imprescindible de aquellos que se están formando como docentes, y todo porque el dominio de esta competencia posibilitará el afianzamiento de la identidad (Codina, 2015).

Gómez, Gil y Martínez (2017) analizaron la sensación de competencia intercultural del futuro profesorado de Educación Infantil en la Universidad de Castilla-La Mancha, concluyendo que los planes de estudios no contribuyen demasiado a dicha adquisición. Y ese diseño será fundamental para garantizar el desarrollo de esa competencia (Gómez, Medina y Gil, 2011). En el caso valenciano, Bernabé (2016) ha comparado los planes de estudios del Grado de Maestra/o en Educación Infantil de las tres universidades públicas valencianas, llegando a una conclusión similar a la de los autores citados anteriormente: se hace necesaria una importante revisión para adecuar estos planes de estudios a la realidad pluricultural que se encontrará el alumnado del Grado de Maestra/o en Educación Infantil en su posterior desarrollo profesional. Como se verá en el epígrafe siguiente, si la legislación estatal y autonómica concretan unas líneas de actuación interculturales, la formación inicial del profesorado debería responder a ellas para adecuarse al alumnado de esta etapa educativa. El reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad en la formación del profesorado de EI, también, ha sido señalado por Lobato, Ladrón de Guevara, Adame, Soria y Salazar (2018). Atendiendo a esta necesidad de formación específica para una mejor atención a la diversidad cultural, el contenido del currículo universitario, así como la legislación deben presentarse como oportunidad de generación de cambios de perspectivas y tratamientos de asignaturas como la música (Espejo, 2011), que pasaría a convertirse así en una muestra de cómo el fenómeno sonoro es fruto de un contexto cultural digno de estudio.

Boronat (2002) y Segura y Ortells (2005) consideraron que durante la EI era el momento idóneo para formar al alumnado en unos valores y competencias sociales (añadamos que) después deberán trabajar más detalladamente en EP; es decir, es justo ahora y no en la etapa siguiente, donde ya resultará más complicado el hecho de no contar con unos “cimientos” adecuados. Muñoz, Bocanegra, Curquejo, García, Gómez, Mateos, Mulero, Párraga y Salas (2010: 3), también han defendido que es en EI donde se “modelan los prerrequisitos” para posteriores aprendizajes y competencias, lo que podría decirse que obligaría al profesorado de esta etapa a plantearse un trabajo por competencias.

2.2. LA FORMACIÓN CULTURAL EN LA LEGISLACIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL

Molina (2010) ha señalado la importancia de la diversidad cultural a raíz de los informes PISA, junto con la necesidad de que el profesorado se implique en las reformas legislativas, puesto que sólo así la formación del alumnado responderá a sus necesidades y el profesorado podrá concretar sus propuestas atendiendo a esto y, al mismo tiempo, cumpliendo con la legislación pertinente.

El primer ciclo de EI está regulado por el *Decreto 37/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana*, en el que se establece que “Se deberá contemplar un nuevo concepto de cultura escolar adaptada al conjunto de cambios sociales, entre los que adquiere especial relevancia el carácter pluricultural producido por los movimientos migratorios” (p.55003). Esto vendría a traducirse en el aula de EI, en prácticas comprensivas con la alteridad cultural, que permita al alumnado

una concienciación sobre esta realidad tan plural. Aunque, resulta en cierto modo contradictorio que después exponga que “El centro de Educación Infantil debe [...] ofrecer valores de acuerdo con el contexto cultural en el que se van a desarrollar sus vidas” (p.55507), puesto que, aunque el alumnado hijo de inmigrantes deba aprender a convivir en una cultura que pueda resultarle más o menos ajena, también debe aprender la propia y ser respetado por ello.

El alumnado de este primer ciclo es formado para la vida cultural en sociedad gracias a que se insiste en contenidos que les permitirán la participación en “las fiestas, celebraciones y actividades culturales” (p.55014). De manera que, “A través de la intervención educativa las niñas y los niños desarrollan sus capacidades expresivas y creativas. [...] Todo esto constituye el inicio de la apropiación de las convenciones sociales que permiten la comunicación y representación en nuestra cultura” (p.55016). Y, aquí la expresión musical tendrá mucho que aportar como lenguaje artístico que permitirá al alumnado no sólo comunicarse a través de ella, sino conocer las características “comunicativas” de esta manifestación artística presente en toda cultura; de hecho, entre los objetivos del área “Los lenguajes: comunicación y representación”, destacan: “Conocer y experimentar las formas culturales y lingüísticas heredadas, en la construcción de la propia identidad, y al mismo tiempo, aprender a vivir en una sociedad plural en continuo cambio y evolución” (p.55016) y “El descubrimiento de la diversidad lingüística y cultural del entorno, y la adquisición de las realizaciones, valores y normas de la propia cultura” (p.55017).

Atendiendo a la referencia legislativa vigente para el segundo ciclo de EI, el *Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana*, en su “Bloque 3. La cultura y vida en sociedad” fija algunos contenidos claramente relacionados con la formación-desarrollo cultural del alumnado:

“d) El descubrimiento de las diferentes formas de organización humana según su ubicación en los distintos paisajes: rural y urbano. g) El conocimiento de otros modelos de vida y de culturas en el propio entorno, y el descubrimiento de otras sociedades a través de los medios de comunicación. h) La participación en manifestaciones culturales, en la vida social, en las fiestas, en manifestaciones artísticas, costumbres y celebraciones populares” (p.55030).

Cuando se presta más atención a las referencias a la música que pueden encontrarse en ambos decretos, puede observarse cómo se configura como herramienta educativa orientada a la concienciación cultural del alumnado. Ahora bien, este desarrollo cultural del alumnado es visto desde una respetuosa consciencia de la diversidad cultural propia no sólo del territorio autonómico, sino de la diversidad derivada de las migraciones, como se señaló en páginas anteriores.

2.3. LA MÚSICA EN EDUCACIÓN INFANTIL

De acuerdo con el Decreto 37/2008, la formación musical del educando es recogida con la denominación de “La educación musical en la etapa de infantil” (p. 55015); sin embargo, García Herrera (1995) ya señalaba que esto era un error científico y pedagógico porque podía hablarse de expresividad musical, más que de educación musical. Es decir, que estaba partiendo de que dicho concepto implicaba planteamientos más próximos a los desarrollados para Primaria que los adecuados o necesarios para Infantil, atendiendo a sus características psicoevolutivas. Fernández (2009) y Sigcha, Constante, Defaz, Trávez y Ceiro (2016) también han defendido el término de expresión musical para esta etapa de EI, en lugar de educación musical. Desde nuestra perspectiva pedagógica y formativa, estamos de acuerdo ante el escaso acierto en el uso de la nomenclatura para EI, pero no compartiríamos la propuesta de las autoras anteriores y consideraríamos la denominación de “procesos musicales” puesto que serían éstos los que llevarían a la mejora de ciertas capacidades en el niño, como se ha comentado con anterioridad.

ridad y como se verá seguidamente. No obstante, utilizaremos el término establecido en la legislación vigente. Así, atendiendo al *Decreto 37/2008*, comprende la educación musical para el primer ciclo de EI como “un medio de expresión y como sistema de representación, donde podrá desarrollar sus capacidades expresivas, creativas, su oído musical, su sensibilidad hacia la música, su capacidad para escucharla, entenderla y para practicarla como instrumento de comunicación de sentimientos” (p.55015) y todo esto mediante procesos como la interpretación vocal e instrumental y el movimiento rítmico. Principalmente, se persigue que experimenten con objetos sonoros las distintas cualidades del sonido (timbre, duración, intensidad y altura).

Entre los contenidos de esta referencia, el “Bloque 6. El lenguaje musical” comprende como contenidos que deben trabajarse:

“El descubrir las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales. El ruido, el silencio y la música. Las cualidades del sonido: ritmo e intensidad. Las canciones populares, danzas, canciones de folklore, contemporáneas, de baile y las audiciones musicales. El interés y la iniciativa para participar en representaciones musicales” (p.55017).

De modo que, estaríamos ante una educación musical en EI que defendería el descubrimiento de la música por experimentación, mediante la vivencia práctica adaptada a las características cognitivas del alumnado de esta etapa. También, debe destacarse que se señala especialmente lo popular y el folklore para que ese proceso educativo musical les ayude a tomar conciencia de su cultura de pertenencia y de la diversidad cultural característica del territorio, tal como se señaló en epígrafes anteriores. Así, quedaría refutado con el criterio de evaluación: “Expresarse y comunicarse utilizando técnicas sencillas y materiales propios de las producciones propias y ajenas de los diferentes lenguajes y desarrollar actitudes de gusto y disfrute hacia las producciones artísticas” (p.55017). En este sentido de disfrute de distintas producciones artísticas, cabrían las palabras de Sánchez y Epelde (2013), que han considerado la música como una de las expresiones de la diversidad cultural y, por tanto, una herramienta educativa del profesorado para la concienciación cultural del alumnado. No puede olvidarse que, si se conciencia al alumnado para vivenciar su cultura a través de la música se debe a que, de acuerdo con Martín y Neuman (2009: 156), la educación musical pretende capacitar para vivir gracias a que proporciona “hábitos de pensamiento y percepción” de esa realidad cultural de la que forman parte.

Ya en segundo ciclo, el *DECRETO 38/2008*, en su “Artículo 3. Objetivos del ciclo” incluye referencias a la utilización de esos procesos educativos musicales en EI que permitirán “Conocer y apreciar las manifestaciones culturales de su entorno, mostrando interés y respeto hacia ellas, así como descubrir y respetar otras culturas próximas” (p.55019) y “Valorar las diversas manifestaciones artísticas” (p.55019). Porque, para este momento de la EI, la educación musical será entendida como un

“Medio de expresión y como sistema de representación por la que podrán desarrollar sus capacidades creativas, su oído musical, su sensibilidad hacia la música, su capacidad para escucharla, entenderla y para practicarla como medio de comunicación de sentimientos e ideas a través del canto, del movimiento rítmico y de la expresión instrumental” (p.55030).

Autores como López Cassá (2005) y Sigcha, Constante, Defaz, Trávez y Ceiro (2016) han incidido en la importancia de educar musicalmente comprendiendo esto como un proceso de desarrollo integral del educando, que incluye también lo afectivo y lo emocional. De manera que, la educación musical en el aula de EI posibilitaría ese desarrollo integral comentado por el autor y respaldado por la legislación para dicha etapa. En esa misma línea, la educación musical

(tal como es presentada en el citado documento legislativo) sería una forma de trabajar la inteligencia emocional desde lo que García Lago (2008) ha denominado el currículum implícito: si nos conocemos a nosotros mismos, si somos conscientes de nuestros sentimientos y emociones, podremos reconocerlos en los demás y seremos competentes de nuestras similitudes y diferencias como elementos de enriquecimiento. Todo esto muy en la línea de la interculturalidad comentada en epígrafes anteriores.

En cuanto a los objetivos del área de “Lenguajes: comunicación y representación”, no sólo incluirían referencias suficientes para comprender el lenguaje de la música como una forma de fomentar la consciencia en la diversidad cultural, sino también como una forma de “Expresar sentimientos deseos e ideas mediante la expresión artística a través de los distintos lenguajes” (p.55034); de ahí uno de los contenidos del “Bloque 6. Expresión musical”: “El conocimiento de la música como medio de expresión y como sistema de representación” (p.55047). Relacionado con esto mismo (expresión al tiempo que concienciación) estaría su referencia a la utilización de la “educación vocal, rítmica, auditiva y de expresión corporal, para expresar y comunicar el repertorio de cultura musical y de expresión corporal que la sociedad transmite y descubrir el mismo como medio en la búsqueda de la propia identidad” (p.55047). En este sentido, los procesos musicales promovidos desde EI facilitarán no sólo la “adquisición” de una identidad cultural, sino su comprensión y respeto; de hecho, González Alonso (2005) mencionaba competencias específicas para saber hacer desde una perspectiva intercultural y ahí estaban las vinculadas con el trabajo en el aula, entre las que destacaba la utilización de canciones y juegos con música.

2.4. LA AUDICIÓN MUSICAL: GENERALIDADES Y POTENCIALIDADES PARA EDUCACIÓN INFANTIL

Las referencias a la audición en la legislación vigente para EI son habituales, como ha podido verse en epígrafes anteriores. Esto se debe a que la escucha está considerada el fundamento de la educación musical (Fernández, 2009). Respecto a ese proceso de escucha, Sánchez y Epelde (2014) han señalado que las audiciones propuestas para éste deben ser de música diversa; por tanto, estaríamos hablando de alejarse de la música academicista y posibilitar el acceso a otras músicas de raíz no occidental e, incluso, popular urbana y tradicional. Ceular (2009) ha defendido la variedad de estilos, de ritmos y de melodías para que se aprenda a discriminar desde edad temprana. Ahora bien, ¿cómo debería trabajarse? ¿De qué forma podría aprovecharse mejor todo su potencial educativo? ¿Estaría preparado el profesorado especialista de EI?

López Casanova y Nadal (2018) han mostrado en sus investigaciones que el profesorado de esta etapa no se siente capacitado para trabajar la audición musical, principalmente, debido a que su instrucción musical no parece prepararles para ello y demandan una mayor formación musical para poder enfrentarse a ese proceso de estimulación auditiva a través de la música, que puede beneficiar el desarrollo del lenguaje del infante. Investigaciones anteriores como las de Herrera (2003), entre otras, confirmaban este mismo supuesto. Entonces, ¿qué potencial educativo tiene para esta etapa? Cabezas (2009) ha señalado que su utilización supondrá una estimulación de las habilidades perceptivas del alumnado de Infantil, así como cognitivas. Además, permitirá trabajar la memoria auditiva y las capacidades atencionales y de concentración, desarrollándose así el área cognitiva. Pero, no puede olvidarse otro aspecto que es, precisamente, el que ocupa este documento: favorecerá la conciencia cultural del educando, imprescindible para su desarrollo social en condiciones de igualdad.

A nivel metodológico, cuando se trata de audición fuera del ámbito de estudios específicos musicales (conservatorios), la audición siempre debe plantearse de una forma activa y variada, como ha indicado Fernández (2009). De la Ossa (2015) señala tres momentos propios de la

audición: oír, escuchar y entender. En el caso de Infantil y, concretamente, de los objetivos formativos pretendidos para el futuro profesorado, ese último momento de “entendimiento” de la pieza escuchada sería fundamental para comprender no sólo la pieza en sí, sino lo que ésta supondrá para la visión de la cultura propia y de la alteridad cultural. Si se siguen los planteamientos de alfabetización para la lectura de imágenes sonoras, propuestos por Ortega (2003), podemos extraer algunos principios interesantes y perfectamente aplicables para trabajar la audición musical en EI mediante el uso de diaporamas, que favorecerán el desarrollo de capacidades como: “reaccionar de forma creativa ante música, (...) analizar fragmentos sonoros y obras musicales (sintáctica, semántica y emotivamente)” (Ortega, 2003: 100).

Entonces, la utilización de materiales relacionados con los medios de comunicación audiovisual ofrece alternativas interesantes de trabajo al tradicional musicograma o al más actual musicomovigrama, por ejemplo, al tiempo que facilitan el reconocimiento de los elementos musicales (Ceular, 2009). Así, los diaporamas ofrecerían multitud de posibilidades, tanto en el proceso formativo del profesorado (que entendería mejor el Lenguaje Musical del que se valdrá en el aula de Infantil para formar globalmente al educando) como en el del alumnado de EI. El diaporama es definido como una secuencia de imágenes que tienen un significado en su conjunto y se presentan sincronizadas por una grabación de audio (Curdu, 2016), en nuestro caso, musical; y, la calidad del mismo dependerá siempre del programa informático utilizado para su montaje (Casajús, 2014). Pero, de un modo u otro, con unas herramientas u otras, puede considerarse un hecho que el diaporama podrá convertirse en una de las herramientas más atractivas para iniciar al alumnado en los mecanismos característicos de la audición musical, sobre todo, en lo referente a la actitud y comportamiento que deben desarrollarse ante dicho proceso: silencio y atención.

2.5. LA FORMACIÓN MUSICAL DEL/DE LA MAESTRO/A DE EDUCACIÓN INFANTIL: ENTRE LA TRADICIÓN FORMATIVA Y LA NECESIDAD DE CONCIENCIACIÓN CULTURAL

En el aula de Educación Infantil, puede trabajarse con un sistema de fichas, por proyectos, por rincones... Tanto en unos casos como en otros, la música puede estar presente en mayor o menor medida, atendiendo a las capacidades musicales del profesorado especialista de EI. Como ya se comentó en epígrafes anteriores, habitualmente, se depende del especialista de música de EP, que trabaja con el alumnado de Infantil el número de horas que le permite su horario del centro. El trabajo que realiza con ellos suele moverse en la línea de lo que se trabaja en el primer ciclo de Primaria, pero facilitado atendiendo al desarrollo cognitivo y motor de la etapa de Infantil: es decir, una formación musical más en la línea del futuro músico que del desarrollo globalizado que favorecen los procesos musicales a edad temprana, como ha señalado Sarget (2003). Pero, el alumnado de EI necesitaría un trabajo específico, orientado a encaminar sus capacidades en desarrollo (cognitiva, socioafectiva, motora, cultural...), entonces, ¿no debería formarse al profesorado de Infantil para que supiese atender estas necesidades evolutivas del discente? López de la Calle (2009) recoge los elementos musicales que el profesorado de EI considera significativos para educar musicalmente al alumnado: discriminación auditiva, reproducción de las cualidades del sonido, distinción auditiva de melodía y armonía, e identificación de estructuras musicales básicas. Por tanto, de acuerdo con esto, debería formarse al docente de EI para que aprovechara estos elementos para la mejora de otras áreas del desarrollo del infante y, casualmente, todas las mencionadas anteriormente (salvo las estructuras musicales) serían susceptibles de utilizarse para mejorar la concienciación cultural, como se comentará en epígrafes siguientes a partir de los diaporamas realizados.

La organización de un rincón musical con propuestas de audición y de improvisación de acompañamientos con instrumentos de pequeña percusión de sonido indeterminado con esas audiciones como base, puede ser muy positiva para la concienciación cultural del alumnado, al trabajarse una selección de audiciones adecuada para ello, así como también posibilitará el desarrollo de otras áreas y capacidades que necesita el educando, como ha defendido Sarget (2003). Aquí debe recordarse que para la organización del rincón hay que tener en cuenta la realidad del grupo-clase (Fernández, 2009). Precisamente, los diaporamas que se desarrollaron durante la formación del profesorado de EI estarían destinados a este rincón musical. Por tanto, durante su proceso formativo inicial se hace necesario mostrar cómo los diaporamas pueden convertirse en un primer contacto con la audición musical, que en Primaria tendrá otras herramientas y otras intencionalidades, igual que en los conservatorios tiene otros objetivos.

Las palabras de García Herrera (1995) vendrían a justificar lo que trata de mostrarse no sólo en este marco teórico previo a la propuesta formativa desarrollada, sino lo que se debería considerar durante la etapa de EI: se pretende enseñar a través de la música y no enseñar música. Lo importante será mostrarles cómo hay que alejarse de las antiguas consideraciones sobre la educación musical para la educación obligatoria, porque perpetuando esos “estereotipos formativos” no se responderá a las necesidades de concienciación cultural, de concienciación emocional, de concienciación corporal, que tanto pueden verse facilitadas con la práctica de determinados procesos musicales; así ha sido señalado también por otros autores como Torres (2002).

López de la Calle (2009) investigó sobre la percepción que el profesorado tiene de su formación musical, si se consideran capacitados para utilizar la música adecuadamente en el aula: llegó a la conclusión de que no habían adquirido conocimientos suficientes sobre elementos básicos de la música como para poder recurrir a procedimientos musicales con suficiente seguridad. Ruiz y Santamaría (2013) han investigado sobre la formación inicial del profesorado de EI respecto a la educación musical que reciben y, atendiendo a esto, propusieron acciones formativas adecuadas a esta etapa. Lo más importante de esta investigación ha sido que se demanda una formación más práctica y realista atendiendo, sobre todo, al hecho de que son educandos en un estadio de desarrollo cognitivo que no les capacita para los planteamientos musicales habituales para EP.

Si se toman las palabras de Rodríguez Cruz (2015), veremos que la inclusión de la diversidad cultural en la legislación no garantiza el cumplimiento de los principios y elementos que la caracterizan. Es decir, que la legislación defiende una formación en competencias culturales e interculturales, mientras que la formación inicial del docente sigue su propia tradición más clásica de centrarse en la transmisión de contenidos puramente musicales y no tanto transversales. Entonces, ¿qué sucede con la formación del educando de EI? ¿Qué realidad viven y qué necesidades trae aparejadas? ¿Pueden los procesos musicales en EI ayudar al alumnado a ser competente cultural e interculturalmente?

Segura y Ortells (2005) ya proponían programar interculturalmente desde la educación musical para educar en esa concienciación hacia la diversidad cultural. Martín (2009) presentaba un recorrido por experiencias musicales desde una intencionalidad intercultural, pero criticaba que no habían resultado todo lo exitosas que se había esperado. Las canciones infantiles, por ejemplo, podían convertirse en una herramienta clave para la concienciación cultural de la diversidad, tal como proponía Epelde (2011). Pérez-Aldeguer (2014) consideraba la música como herramienta para el desarrollo de la competencia intercultural en el centro educativo. González Mediel, Berríos y Vila-Fagundes (2015) propusieron experiencias formativas para la concienciación intercultural que toman como desencadenante recursos musicales. Rodríguez Lorenzo (2017) recurre a *soundscape* para fomentar espacios de convivencia cultural desde la

formación inicial del futuro profesorado, en la línea de las propuestas aquí recogidas: el profesorado en formación necesita experimentar para desarrollar sus competencias en esta línea, acorde con las necesidades reales del alumnado, pero no del todo plasmada en los planes de estudios del Grado (Bernabé, 2016). Todos estos autores están dando muestras de la necesidad de caminar hacia una concienciación cultural que promueva una “atención” respetuosa de la diversidad del territorio y, ante esta situación, la formación del profesorado debe alejarse de los patrones-cánones más tradicionalistas y ser consciente de que ni el aula de EI ni la de EP están destinadas a instruir instrumentistas, sino personas social y culturalmente competentes. Ésta sería la principal necesidad del alumnado: ser consciente de su ser como social y cultural en un entorno, para lo que necesitará trabajar distintas áreas de desarrollo destinadas a propiciar y garantizar dicha consciencia cultural. Y esto, desde estas páginas, hemos considerado que será factible si se utilizan procesos musicales específicos: audiciones con diaporamas especialmente diseñados para favorecer la concienciación cultural del alumnado (tanto en formación como el de EI), por ejemplo.

3. OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA FORMATIVA

Desde la formación del futuro docente de Educación Infantil, se pretende conseguir que comprendan el considerable potencial de la fusión de la música con la imagen para la concienciación cultural del alumnado. Los elementos auditivos que se presentan respaldados por imágenes, son más fáciles de entender por el discente de Educación Infantil, que muchas veces necesita ser guiado en la exploración y descubrimiento del mundo emocional y cultural. Ante esto, el profesorado en formación necesita contar con recursos, no sólo suficientes, sino adecuados para hacer comprender al alumnado la música y, al mismo tiempo, lo que su audición puede reportar a las distintas áreas de desarrollo (mejora de la atención y de la concentración, mejora del equilibrio socioafectivo, etc.). Por tanto, estaríamos ante un doble objetivo: por una parte, uno centrado en lo pretendido con esta experiencia de formación inicial para el profesorado; y, por otra, lo que se pretendería conseguir con la aplicación de este tipo de propuestas didácticas en la propia aula de Educación Infantil. De manera que, con esta propuesta:

- 1) Se perseguirá concienciar al profesorado en formación de la importancia de la diversidad para comprender y respetar la alteridad cultural.
- 2) Se perseguirá mostrar el potencial del trabajo de la audición para las distintas áreas de desarrollo del infante.
- 3) Se perseguirá mostrar el potencial de la audición para el trabajo emocional y atencional del alumnado de Infantil.

4. METODOLOGÍA

4.1. PARTICIPANTES

Se contaba con un total de 83 estudiantes durante el curso académico 2017/2018, correspondientes a dos grupos de la asignatura de “Procesos Musicales en Educación Infantil” de tercer curso del Grado de Maestra/o en Educación Infantil de la Universidad de Valencia. Un grupo estaba formado por 48 estudiantes, todas mujeres. Y el otro grupo por 35, también mujeres, únicamente. Cada uno de esos grupos, se dividió en subgrupos de 6-7 estudiantes, conformándose así los equipos de trabajo del aula.

4.2. SELECCIÓN DE LAS HERRAMIENTAS DE TRABAJO AUDITIVO

La utilización de canciones para trabajar la audición y, con ella, el refuerzo de distintas áreas que trae apareada, se debió a que las canciones tienen la misión de formar la identidad del alumnado (González Barroso, 2013). Por ello, se consideró que la audición debía trabajarse como herramienta de concienciación cultural y no sólo como forma de trabajar la atención, la concentración, etc. Entre todo el repertorio posible, se optó por favorecer la selección de la denominada música popular urbana, alejándose de la académica y de la tradicional, más complicada de comprender en cuanto a los materiales compositivos característicos de toda obra musical (armónicos, formales, melódicos).

4.3. FASES EN EL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Seguidamente, se presentan los distintos momentos de la experiencia desarrollada, una vez que fueron constituidos los grupos de trabajo. Este tipo de materiales estaría destinado para un rincón musical en EI, además de para trabajarlos con el profesorado en determinados momentos, puesto que favorecen la atención y la concentración, además del autocontrol, lo que se sumaría a la concienciación cultural que posibilitarían y que es lo que ha motivado su realización. Debe señalarse que, aunque se muestran algunos de los momentos de la experiencia formativa que se llevó a cabo en el tema de audición musical, durante el curso académico señalado, continúa trabajándose de este modo y, por tanto, puede considerarse un *work in progress* que terminará demostrando la utilidad de una formación específica en procesos musicales para la especialista de EI que la capacitará para desarrollarlos en el aula sin apoyo del especialista de Primaria.

4.3.1. PRIMERA FASE: SELECCIÓN DE LOS MATERIALES AUDITIVOS

Las piezas musicales seleccionadas respondieron a los siguientes criterios: música popular urbana, canciones (nada de música instrumental), textos con mensaje relacionado con los parámetros de la educación intercultural, elementos musicales occidentales-orientales diferenciables (fusión). De manera que, se seleccionaron cantantes como Rozalén, Macaco, Katy Perry y Smash Mouth; concretamente, se eligieron canciones de esa selección que encerraban un mensaje significativo para comprender esa diversidad cultural y elementos asociados a la misma (respeto entre iguales, aprecio de la diferencia, etc.).

4.3.2. SEGUNDA FASE: SELECCIÓN DE LOS MATERIALES VISUALES

Aunque son muchos los autores que defienden el uso de acompañamientos rítmico corporales e instrumentales para el proceso de audición y/o de interpretación de las canciones (Ceular, 2009), desde esta experiencia, se ha pretendido mostrar otra forma más de trabajarlas (diaporamas). Esto llevó a cuidar especialmente las imágenes que iban a utilizarse: no sólo se limitaron a búsquedas de imágenes de acceso libre en internet (rostros, paisajes, representación de acciones...), sino que también incluyeron imágenes de su niñez que consideraron podían potenciar el efecto pretendido con el diaporama.

4.3.3. TERCERA FASE: PREPARACIÓN DE LOS DIAPORAMAS

Se concibió el proceso de diseño y elaboración de estos diaporamas como actividad didáctica grupal que tendría como objetivo final en el aula no sólo el establecimiento de diálogos para la reflexión (Carbonero y García, 2012), sino el iniciar al alumnado de Infantil en la audición musical y lo que ésta implica en cuanto a normas y actitudes. Cada grupo utilizó una herramienta diferente

para la organización del material auditivo y visual seleccionado: *Moviemaker* y presentación de *Powerpoint*, principalmente. Todos los grupos trabajaron combinando sus dispositivos móviles, tabletas digitales y ordenadores portátiles, de forma que ninguna persona del grupo quedaba ociosa esperando a que otros concluyeran su “parte” del trabajo porque se planteó como un trabajo cooperativo sin reparto de tareas específico. Esto se debió a que se quiso evitar ese planteamiento para que aprendiesen lo que implicaba una auténtica cooperación grupal.

4.3.4. CUARTA FASE: REFLEXIÓN SOBRE LOS DIAPORAMAS VISUALIZADOS

Carbonero y García (2012) han reflexionado sobre cómo la elaboración de diaporamas en el aula formativa no sólo respondería a cubrir contenidos curriculares, sino que promovería el enlace con acontecimientos socioculturales externos. En el caso que nos ocupa, se trataría de promover con esos diaporamas la concienciación cultural desde el aula de EI y, atendiendo a ello, se planteó el momento final de reflexión de la experiencia y los resultados obtenidos.

La reflexión realizada sobre los diaporamas partió de los principios de la pirámide de la lectura visual de Ortega (1999): primero, una lectura analítico-morfológica (para comprender los elementos del alfabeto visual); segundo, una lectura analítico-sintáctica (para conocer las funciones desempeñadas en el texto visual); tercero, una lectura sintético-semántica (para conocer los significados presente y latente de las imágenes); cuarto, una lectura crítica (en cuanto al contenido y la forma de las imágenes); y, finalmente, una lectura emotiva (a nivel psicológico). En nuestro caso, cada uno de esos niveles de la pirámide se vio facilitado por el elemento auditivo, característico del diaporama.

4.4. PROCESO DE ANÁLISIS DE LOS DIAPORAMAS

Un análisis previo de las propuestas planteadas por el alumnado mostraba cómo no se trataba tanto de partir de músicas tradicionales como de plantear propuestas auditivas a partir de un repertorio que permitiese ahondar en el mensaje de las canciones, de forma que se trabajase esa concienciación sobre las múltiples culturas presentes en el aula y cómo son dignas no sólo de respeto, sino de aprecio. De acuerdo con Martín (2009), debido a que las experiencias educativas con músicas tradicionales de otras culturas no han reportado tantos éxitos como supusieron los planteamientos investigadores iniciales, se consideró conveniente que las estudiantes en formación recurriesen a músicas que les agradasen y tuviesen mensajes positivos hacia la pluriculturalidad presente en nuestra sociedad, animándoseles a visualizar los vídeos oficiales de esas canciones de su agrado, para comprobar qué visión se ofrecía, etc. De manera que, esto justificaría la utilización de música popular urbana frente a la tradicional o, incluso, la clásica.

No sólo se trataba de un análisis de la selección musical utilizada, sino también de las imágenes y su relación con las piezas seleccionadas. Así, se pretendió que analizaran el efecto producido por la unión de esas imágenes con esas canciones, atendiendo a los criterios comentados en epígrafes anteriores.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos pueden sintetizarse en dos bloques: uno centrado en las consideraciones sobre el potencial pedagógico de la herramienta trabajada; y otro centrado en la propia experiencia formativa realizada. De modo que, respecto al primero, las estudiantes comentaron que este tipo de trabajos interdisciplinares favorecerían una formación más adecuada a sus necesidades laborales, puesto que el educando de Infantil necesita una importante carga

gráfica para prestar atención a elementos auditivos no tangibles, facilitándoseles así el paso del pensamiento cinestésico al simbólico. Esto coincidiría con los resultados de investigaciones interdisciplinares previas como las de Díaz y Gutiérrez (2003), por ejemplo. Y, respecto al segundo, las consideraciones del propio alumnado sobre la experiencia mostraron lo positivo de este tipo de prácticas de aula que, si bien les supuso un arduo trabajo en el montaje (aquellas poco acostumbradas a la utilización de determinadas herramientas tecnológicas), les reportó una considerable satisfacción personal cuando los restantes grupos alabaron sus diaporamas.

El trabajo de preparación, visualización, análisis y reflexión, sobre los diaporamas realizados permitió que el alumnado, durante su formación inicial, desarrollase una serie de capacidades que facilitaba el uso de los diaporamas (comprendiendo éstos como herramientas de alfabetización sonora), coincidiendo con los planteamientos de Ortega (2003: 100): “lectura analítica de fragmentos sonoros y obras musicales, proponer contenidos simbólicos, ejercer un juicio crítico, (...) ejercer la creatividad expresiva sonora y musical y desarrollar una adecuada estética del oído”. De esta manera, la formación inicial a nivel musical del profesorado de EI quedaba más ajustada a sus necesidades reales del aula y se contribuía a evitar esa autopercepción sobre las escasas capacidades musicales que han comentado autores como Ruiz y Santamaría (2013) o García Herrera (2017).

6. CONCLUSIONES

Atendiendo a los objetivos planteados para esta experiencia educativa en el aula del Grado de Maestra/o en Educación Infantil desde la Didáctica de la Expresión Musical, pudieron extraerse dos conclusiones:

1) A nivel docente, el profesorado pudo constatar cómo la infravalorización de las propias capacidades musicales del futuro docente le llevaban a obviar o minimizar la presencia de la música más allá de la interpretación de canciones.

2) A nivel del futuro docente, fueron más conscientes de la música como una herramienta no tan complicada de utilizar y con muchas potencialidades para el trabajo del autocontrol y de la capacidad atencional, tan necesarias para el desarrollo humano en sociedad, que son también básicas para aprender a respetar la diversidad.

El trabajo de la audición musical en el aula de Educación Infantil puede convertirse en un recurso más para el trabajo del autocontrol, de la atención y de la concentración, entre otras posibilidades; pero, para ello, es fundamental que la formación del profesorado les capacite para utilizar herramientas y recursos musicales y, sobre todo, que su autopercepción sobre sus propias capacidades musicales se vea mejorada con la formación recibida en el aula.

REFERENCIAS

- BERNABÉ, M. (2016). Formación para la ciudadanía intercultural en Educación Infantil. ¿Qué sucede en las universidades valencianas? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(2), pp. 328-348.
- BLANCO, E. (2011). *La canción infantil en la Educación Infantil y Primaria: las TIC como recurso didáctico en la clase de música*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- BORONAT, J. (2002). La mediación del profesor en la solución de conflictos en los espacios educativos de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), pp. 1-7.

- CABEZAS, A. (2009). La educación auditiva en Educación Infantil. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 16, pp. 1-8.
- CABORNERO, E. y GARCÍA, I. (2012). Aproximación a la multiliteracidad en el nivel 1 de ESPA: elaboración de un diaporama sobre derechos humanos a partir de la novela En un lugar del Atlántico. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, pp. 159-189.
- CASAJÚS, C. (2014). Imágenes silentes. La reinención del diaporama como fórmula fotográfica. *Index. comunicación*, 4(1), pp. 209-235.
- CEULAR, M^aT. (2009). Educación musical en infantil, pero ¿cómo? *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 15, pp. 1-12.
- CODINA, B. (2015). Desarrollo de un programa formativo de la competencia transversal “interculturalidad” a través de un entorno virtual de aprendizaje En VV.AA., *Investigar con y para la sociedad* (Vol.2) (pp.189-700). Madrid: AIDIPE.
- CONDE, J.L., VICIANA, V. y MARTÍN, C. (1997). *Las canciones motrices: metodología para el desarrollo de las habilidades motrices en educación infantil y primaria a través de la música*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- CONSELLERIA DE EDUCACIÓN (2008a). *Decreto 37/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana*. DOGV (03/04/2008), nº 5734, referencia 2008/3829, pp. 55003-55017.
- CONSELLERIA DE EDUCACIÓN (2008b). *Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana*. DOGV (03/04/2008), nº 5734, referencia 2008/3838, pp. 55018-55048.
- CURDU, I. (2016). *Cultura audiovisual*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/95652409/Cultura-Audiovisual>
- DE LA CRUZ, I. y SANTOS, C. (2013). Interculturalidad, educación y lenguas indígenas: Una pedagogía para desaprender. En M. Ramos y V. Aguilera (Eds.), *Experiencias en la formación y Operación de Cuerpos Académicos* (pp. 229-240). Guanajuato (México): ECORFAN.
- DE LA OSSA, M.A. (2015). La audición musical en la etapa de Educación Primaria: el ejemplo y la experiencia compartida. *Artseduca*, 11, pp. 1-23.
- DÍAZ, A.M^a (2010). Análisis del proceso de integración del alumnado inmigrante de Infantil a través de los recursos educativos en centros del Condado de Huelva. *Hekademos*, 5, pp. 65-80.
- DÍAZ, M^aD. y GUTIÉRREZ, R. (2003). Investigación en el aula universitaria: técnicas y recursos didácticos para las enseñanzas artísticas en Educación Primaria. En A. MAÑERO Y J. C. ARAÑÓ (Coords.), *Actas Congreso INARS: la investigación en las artes plásticas y visuales* (pp.131-135). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- EPELDE, A. (2011). La interculturalidad en la Educación a través de la música infantil. *DEDiCA*, 1, pp. 273-292.
- ESPEJO, J.A. (2011). El tratamiento de la inmigración y la interculturalidad desde un análisis retrospectivo de las propuestas educativas españolas. En F.J. García Castaño y N. Kressova (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1675-1680). Granada: Instituto de Migraciones.
- FERNÁNDEZ, A.I. (2009). Didáctica de la música. La expresión musical en la educación infantil. La música en el aula. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 15, pp. 1-9.
- FERNÁNDEZ, A.I. (2009). El trabajo por rincones en el aula de Educación Infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 15, pp. 1-8.

- GARCÍA HERRERA, A. (1995). La educación de la expresividad musical en el niño de Educación Infantil. *Aula*, 7, pp. 293-306.
- GARCÍA HERRERA, A.M^a (2017). *Formación música y uso de la música para la inclusión en educación infantil. Evaluación en maestros y futuros maestros*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- GARCÍA LAGO, V. (2008). La inteligencia emocional en la Educación Infantil. *Educación y Futuro*, 19, pp. 129-149.
- GÓMEZ, I.M., GIL, P. y MARTÍNEZ, M. (2017). Valoración de la competencia intercultural en la formación inicial de los maestros de educación infantil. *Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América*, 42(10), pp. 484-493.
- GÓMEZ, I.M., MEDINA, A. y Gil, P. (2011). La competencia intercultural en el plan de estudios de Graduado en Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Castilla La Mancha. *Ensayos*, 26, pp. 35-54.
- GONZÁLEZ ALONSO, F. (2005). Competencias desde la perspectiva intercultural para el grado de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(1), pp. 1-4.
- GONZÁLEZ MEDIEL, O., BERRÍOS, L. y VILA-FAGUNDES, C. (2015). La investigación-acción cooperativa como vía de formación y transformación curricular: Una experiencia práctica hacia la educación intercultural. *Estudios Pedagógicos*, XLI(2), pp. 71-85.
- GONZALO, M. (2013). Identidad e interculturalidad en el cancionero infantil propuesto por la poetisa argentina María Elena Walsh (1930-2011). *DEDiCA*, 4, pp. 199-129.
- HERRERA, L. (2003). *Fonología y música en educación infantil: estudio longitudinal con entrenamiento*. Granada: Universidad de Granada.
- KASTELIC, U. y AMBROZ, D. (2017). La clase de literatura intercultural en el intercambio escolar: Federico García Lorca y Srečko Kosovel. *Mundo eslavo: revista de cultura y estudios eslavos*, 16, pp. 408-426.
- LEIVA, J.J. (2015). Interculturalidad y estilos de aprendizaje: nuevas perspectivas pedagógica. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 3, pp. 36-51.
- LLOPIS, C. (2014). Construimos diálogo desde la diferencia cultural. La interculturalidad. *Crítica*, 994, pp. 68-71.
- LOBATO, M^aJ., LADRÓN DE GUEVARA, L., ADAME, Z., SORIA, A. y SALAZAR, M^aC. (2018). Una propuesta de proyecto interdisciplinar en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. En A. Bernal-Guerrero (Aut.), *El desafío de emprender en la escuela del siglo XXI: actas del simposio internacional* (pp.70-84). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- LÓPEZ CASANOVA, M^aB. y Nadal, I. (2018). La estimulación auditiva a través de la música en el desarrollo del lenguaje en educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 20, pp. 107-124.
- LÓPEZ CASSÁ, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(3), pp. 153-167.
- LÓPEZ DE LA CALLE, M^aA. (2009). La formación de los maestros de Educación Infantil para la comprensión de la música y su uso didáctico en Galicia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), pp. 107-120.
- LÓPEZ HERRERA, Y. (2016). La enseñanza de las matemáticas en un contexto multicultural hacia un currículum intercultural. *Revista de investigaciones UCM*, 26, pp. 44-55.
- MALAGARRIGA, T. y GÓMEZ, I. (1998). Hacer música en la escuela infantil: una investigación sobre la improvisación musical en la clase de 4 años. *Eufonía*, 11, pp. 85-106.

- MARTÍN, C. y NEUMAN, V. (2009). Creatividad y aprendizaje cooperativo en la formación musical del alumnado universitario de la Titulación de Educación Infantil. *Creatividad y Sociedad*, 13, pp. 154-171.
- MARTÍN, R. (2009). Integración intercultural en el aula de música: conceptos clave. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educaçao*, 4(2), pp. 262-273.
- MOLINA, F. (2010). La interculturalidad y el papel del profesorado en las reformas educativas. *Ra Ximhai*, 6(1), pp. 131-143.
- MUÑOZ, A., BOCANEGRA, I., CURQUEJO, M^a I., GARCÍA, A., GÓMEZ, A., MATEOS, A., MULERO, C., PÁRRAGA, M^a y SALAS, A. (2010). Competencias Básicas en Educación Infantil. *Clave XXI*, 2, pp. I-II.
- ORTEGA, J.A. (1999). *Comunicación visual y Tecnología Educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ORTEGA, J.A. (2003). La alfabetización digital: perspectivas creativas y éticas. En M. V. Aguilar y J.I. Farray (Coords.), *Sociedad de la Información y Cultura Mediática* (pp. 91-118). La Coruña: Netbiblo.
- PACHECO-LADRÓN DE GUEVARA, L.C., CAYEROS-LÓPEZ, L.I. y MADERA-PACHECO, J.A. (2016). Interculturalidad y derecho a la educación de la niñez indígena jornalera migrante. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV(1), pp. 92-105.
- PALOMO, E. y SANTAMARÍA, R.M^a (2016). Cómo perciben los maestros de Infantil su formación inicial en contenidos y procedimientos musicales. En J. Gómez-Galán, E. López-Meneses y L. Molina (Eds.), *Instructional strategies in teacher training* (pp. 121-130). San Juan (Puerto Rico): UMET Press, Universidad Metropolitana y AFOE.
- PÉREZ-ALDEGUER, S. (2014). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles Educativos*, XXXVI(145), pp. 175-187.
- PODESTÁ, R. (2004). Otras formas de conocernos en un mundo intercultural. Experiencias infantiles innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), pp. 129-150.
- REVILLA, A. (2013). Experiencia intercultural en educación plástica negroafricana de educación infantil y primaria. *Educación y diversidad*, 7(2), pp. 45-52.
- RODRÍGUEZ CRUZ, M. (2015). ¿Interculturalidad para todos? Políticas Públicas y prácticas educativas en Ecuador. *Periferia*, 20 (1), pp. 110-148.
- RODRÍGUEZ LORENZO, G.A. (2015). Música, creación e interpretación: del aula universitaria al aula de educación infantil. *Opción*, 6, pp. 742-764.
- RODRÍGUEZ LORENZO, G.A. (2017). Multiculturalidad, intercisciplinariedad y paisaje sonoro (soundscape) en la Educación Musical universitaria de los futuros maestros en Educación Infantil. *DEDiCA*, 11, pp. 153-172.
- RUIZ, E. (2013). *Canciones para globalizar la educación musical en Infantil: ejemplos y repertorio*. Madrid: CCS, D.L.
- RUIZ, E. y SANTAMARÍA, R.M^a (2013). La formación musical en el profesorado de Educación Infantil. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, pp. 439-448.
- SÁNCHEZ, S. y EPELDE, A. (2013). Análisis del tratamiento educativo de la creatividad por medio de la música en aulas de Educación Primaria con amplia diversidad étnica y cultural. *European Scientific Journal*, 9(34), pp. 336-353.
- SÁNCHEZ, S. y EPELDE, A. (2014). Cultura de Paz y Educación Musical en contextos de Diversidad Cultural. *Revista de Paz y Conflictos*, 7, pp. 79-97.

- SARGET, M^aA. (2003). La música en la educación infantil: Estrategias cognitivo-musicales. *Ensayos*, 18, pp. 197-209.
- SEGURA, M^aT. y ORTELLS, I. (2005). La Educación Musical en el contexto multicultural educativo de Melilla: ejemplificaciones de programaciones interculturales. En J.L. López (Coord.), *Experiencias interculturales en Melilla* (pp. 41-60). Granada: Universidad de Granada.
- SIGCHA, E.M., CONSTANTE, M^aF., DEFAZ, Y.P., TRÁVEZ, J. y CEIRO, W. (2016). La expresión musical como herramienta para el desarrollo integral en la Educación Infantil. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, VII(6), pp. 353-370.
- TORRES, M^a D. (2002). Música en Educación Infantil. *Educación en el 2000*, mayo, 100-102.
- ZAPATA-ROS, M. (2014). Presentación. Hacia una nueva interculturalidad (educativa). *RED- Revista de Educación a Distancia*, 41, pp. 1-20.