

El alcance de la escucha infantil. Sonidos e imágenes para la educación auditiva, a través de estrategias cooperativas de aprendizaje

Diana Díaz González

Universidad de Oviedo, Departamento de H.^a del Arte y Musicología
diazdiana@uniovi.es

Data de recepció: 20-09-2022

Data d'acceptació: 15-10-2022

Data de publicació: 22-12-2021

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN MUSICAL | EDUCACIÓN AUDITIVA | RECURSOS EDUCATIVOS | APRENDIZAJE
COOPERATIVO

KEYWORDS: MUSIC EDUCATION | AUDITORY EDUCATION | EDUCATIONAL RESOURCES | COOPERATIVE LEARNING

RESUMEN

En este artículo realizamos una puesta en valor de la escucha, como una dimensión principal de la educación musical infantil, para el desarrollo integral del niño y niña. De este modo consideramos la importancia de la atención, de la escucha activa, también en procesos comunicativos y de conocimiento del entorno sonoro; así como la necesidad de la escucha activa en la audición musical, para la recepción musical, además de sus vinculaciones con el conocimiento y recepción de otras formas artísticas y del lenguaje, como se refleja en la legislación educativa vigente. Seguidamente, plantharemos los beneficios del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la escucha, dentro de las habilidades comunicativas necesarias para el trabajo en equipo, valorando las posibilidades de adaptación de esta metodología activa en Educación Infantil. En el último apartado expondremos distintos recursos y actividades, considerando la imagen y los formatos audiovisuales para el trabajo de experimentación y discriminación sonora por parte del profesorado de educación infantil en formación. En este punto, realizaremos propuestas de adaptación de una selección de dinámicas y técnicas cooperativas para educación musical, de manera que las estructuras cooperativas favorezcan el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo, mientras se valora positivamente la escucha, también durante el aprendizaje del alumnado universitario, en la implementación de esta metodología que, según nuestra experiencia docente, es posible adaptar en distintos niveles educativos.

ABSTRACT

In this article, we evaluate listening as a core dimension of childhood music education for the all-round development of the child. We consider the importance of attention and active listening in processes for both communication and understanding the listening environment, the need for active listening in musical hearing for musical recognition, as well as their connections with knowledge and recognition of other art forms and language, as reflected in existing educational legislation. Next, we pose the benefits of cooperative learning for listening development within the communication skills needed for teamwork, evaluating the possibilities for adjusting this active methodology in children's education. In the final section, we set out various resources and activities, considering image and audiovisual formats for trainee teachers in children's education experimenting with and differentiating sounds. On this point, we make adaptive proposals for a selection of cooperative techniques and dynamics for music education, such that the cooperative structures favor the development of teamwork skills while listening is positively assessed (in university students' learning too) in the implementation of this methodology that our teaching experience has shown can be adapted to different educational levels.

La importancia del desarrollo auditivo y de la escucha en Educación Infantil. Introducción y fundamentación teórica

En educación musical nos referimos al desarrollo auditivo del alumnado como punto de partida de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en tanto engloba la escucha consciente o atención por parte del alumnado, que supone la base de cualquier aprendizaje en el aula (Díaz González, 2017). Del mismo modo, según ha señalado Maravillas Díaz-Gómez (2005), entre otros autores, la actividad musical supone un medio óptimo para el desarrollo del oído en el desarrollo integral de los niños y niñas. Asimismo, la importancia de la escucha para la recepción musical es clave en la sensibilización y apertura del individuo hacia su mundo musical y sonoro. Para ello, en edades tempranas se promueve la indagación en las posibilidades sonoras del entorno de los niños y niñas, también desde las posibilidades de los mismos para producir sonidos por ejemplo a través del juego libre (Ciurana y Alsina, 2019). La percepción e identificación de las cualidades del entorno sonoro se convierten a su vez en una vía para la apreciación musical, teniendo en cuenta que, sobre los siete años, con el paso a la fase operacional concreta del desarrollo cognitivo, podemos referirnos al desarrollo de la apreciación estética del niño y de la niña ante la música. Ello, mientras integramos paulatinamente el uso de los signos de la escritura musical convencional en el aprendizaje (Lacárcel, 1995).

Al referirnos al desarrollo auditivo cabe considerarlo como un entrenamiento sensorial desde edades tempranas, que permite a los niños y niñas potenciar su desarrollo intelectual. Esto, como parte de un proceso cognitivo apoyado en la vivencia y la memoria, para interiorizar, interpretar y comprender la experiencia auditiva a través del reconocimiento de las cualidades de objetos sonoros, y con el propósito de recrear estructuras significativas que permitan “revivir la experiencia” (Alsina, 2002, p. 102). Ello conecta con la conformación del imaginario sonoro, en tanto por medio de sonidos el ser humano es capaz de evocar sensaciones, conceptos o representaciones visuales. Como apuntamos arriba, la percepción sensorial permite al individuo identificar los elementos sonoros y reconocer lo que acontece a su alrededor, mientras codifica una serie de signos; también a través del sentido auditivo.

A este respecto, a los procesos cognitivos que supone la educación auditiva –en tanto la articulación significativa de elementos y la construcción simbólica a partir de los procesos de memoria–, se une una praxis social que equivale “al conjunto de prácticas significativas cotidianas en que los sujetos reproducen performativamente las diversas memorias de la cultura” (Ricaurte, 2014, en Romero-Moreno y Palmett, 2015, p. 35). En este sentido, la conformación del imaginario sonoro permite las representaciones de la realidad, que implican el poder intervenir en el mundo y reproducir acciones que identifican sonoramente los objetos y los espacios. Así, la formación del imaginario sonoro posibilitaría al individuo participar en una construcción social permanente, que se verá orientada por la propia vida colectiva y las prácticas culturales previas; de modo que, según ciertos autores, estas últimas

determinarán a su vez la conformación del propio imaginario sonoro (Romero-Moreno y Palmett, 2015).

Estos planteamientos cabría tenerlos en cuenta desde la educación musical infantil, paralelamente al desarrollo de la confianza, autonomía e iniciativa de los infantes que se consideran desde las etapas psicosociales de Erikson, entre otros aspectos de la teoría psicosocial a las que se refieren Felipe y Manuel Gertrudix (2011). No en vano, distintos autores defienden la progresión del aprendizaje en educación musical, desde el desarrollo auditivo; que, sintetizando, pasa por la percepción y discriminación auditiva, para memorizar y después reproducir sonidos y música utilizando diversos medios, como el propio cuerpo, objetos sonoros, instrumentos musicales y la voz (Cremades, 2017).

Botella-Nicolás y Peiró-Esteve (2018) realizan una interesante panorámica sobre estudios que ponen en valor la estimulación auditiva en edades tempranas, para el desarrollo de la atención, concentración o memoria; siendo la percepción auditiva “una de las capacidades idóneas a estimular [...], por medio de la discriminación de sonidos, por ser una de las primeras habilidades que se comienzan a adquirir en la primera infancia, incluso antes del nacimiento” (p. 3). En este sentido, consideramos la percepción auditiva en relación directa con la escucha, como una actitud psicológica consciente, que supone seleccionar voluntariamente unos estímulos sonoros, desechando los demás. Lo primero, pues, será aprender a escuchar; si el sonido, como el gesto o la imagen, suponen vías de acceso a cualquier aprendizaje. La discriminación auditiva conlleva además la identificación de los sonidos y de los parámetros sonoros, que será lo que registre nuestra memoria auditiva tras reconocer las características sonoras.

Así, en este punto se supera la fase de escucha sensorial que anota Sanuy (1996), por medio de implicaciones perceptivas y también expresivas, tanto para la escucha como para la interpretación en tanto reproducción sonora y musical. De este modo, se avanza desde una etapa sensorial de respuesta física o motriz frente a cualquier estímulo sonoro. En educación infantil se propone al alumnado explorar los sonidos y las fuentes de producción sonora. No en vano, la percepción e identificación de las cualidades del sonido se convierten en puente para apreciar la música y, más adelante, para analizar elementos de las obras musicales. Recordemos que según Willems (2001), la preparación auditiva del niño tiene una importancia particular, al permitir el acercamiento a toda clase de elementos musicales sonoros. Todo ello conecta igualmente con la audición activa desde las propuestas de Wuytack (1998), en tanto ésta no se entiende sin la atención, para responder el alumnado al acontecimiento sonoro y musical. Del mismo modo, Pascual Mejía (2006) considera cómo la escucha en un nivel elemental debe ser activa, para discriminar los niños y niñas parámetros musicales de forma básica, como ritmos, acentos, melodías o timbres. En este camino, como explica la autora, es importante facilitar al alumnado que experimente con el sonido, mientras despertamos su interés por reproducir los sonidos, al tiempo que le familiarizamos con el campo melódico y desarrollamos su memoria auditiva, recurriendo a

la imaginación auditiva, para que los niños creen e improvisen, a la vez que el maestro o maestra pueda potenciar su conciencia sensorial, afectiva y mental del mundo sonoro.

En esta línea, consideremos cómo de la percepción auditiva dependerá también *el disfrute* de la música, si lo entendemos como la capacidad de relacionar acontecimientos sonoros que se organizan en el tiempo, de manera consciente e incluso inconsciente. Esto conecta con otras fases del desarrollo del oído que señala Sanuy (1996), de la escucha sensible a la analítica; o del plano descriptivo al que se refería Wuytack al plano musical, reconociendo al fin distintos parámetros sonoros y musicales. En estos procesos sería importante generar en el alumnado infantil hábitos de escucha; o el hábito de la escucha consciente, mientras le enseñamos a escuchar, escuchando. No en vano, la normativa autonómica actual plantea, en los saberes básicos del área de Comunicación y Representación de la realidad, la “comprensión del mundo y de mensajes a través de la escucha activa” (*Decreto 56/2022, de 5 de agosto*, Gobierno del Principado de Asturias, p. 26). Todo ello permitirá también aumentar la curiosidad del alumnado hacia nuevos fenómenos sonoros y musicales, y su consiguiente disposición para recordar las experiencias auditivas.

Así, el oído debería de recuperar su estatus en una cultura hoy fundamentalmente visual, para equilibrar la sensibilidad y participación de los sentidos, como defiende Palacios (1993). Esta cuestión será importante para desarrollar el sentido estético-musical del alumnado, mientras le animamos, con el tiempo, a acercarse a distintas manifestaciones y expresiones sonoras y estilos musicales, con el propósito de enriquecer su bagaje artístico musical, en un proceso que, como indica la normativa educativa vigente, debe comenzar en la etapa infantil.

Con lo dicho, es importante también transmitir al alumnado hábitos saludables en cuanto a la audición, para el cuidado de oídos, teniendo además en cuenta los efectos nocivos que la contaminación acústica provoca sobre la salud, que han sido ampliamente estudiados, tanto a nivel físico como psicológico, y también en relación a edades infantiles. De este modo, el estudiante, en su etapa infantil, debe descubrir el entorno sonoro que le rodea, siendo sensible a los efectos de la polución acústica, si seguimos las ideas de Schafer (2013) de limpieza de oídos o la discriminación de paisajes sonoros de diversa definición sonora. Como señala Alfonso de Esteban Alonso (2003), existen fuentes de contaminación acústica que son capaces de dañar el oído con altos niveles de ruido, y otras fuentes que, aun con niveles más bajos, afectan a la salud psico-somática del individuo y a su vida de relación. Estas cuestiones las valoramos en el proyecto “Como con-vivo”, que implementamos en un centro educativo de Educación Infantil y Primaria de León (Díaz González, 2022), con el objetivo principal de diseñar una intervención para reducir el nivel de ruido en el comedor escolar, como espacio desde el cual concienciar a la comunidad educativa acerca de los efectos que sobre la salud pueden producir altos niveles de ruido. Así, pretendimos mejorar la convivencia en el comedor escolar, sin interrumpir la actividad del mismo, mientras colaboramos en el bienestar de los estudiantes y de los monitores y monitoras.

Como apuntan Juan Rafael y José Antonio Hernández Bravo y María del Valle de Moya (2011), es necesario tener además en cuenta cómo “las actividades para desarrollar la formación del oído musical deben seguir el principio de globalidad” (p. 172), relacionándose con otros ámbitos de la educación musical, como la interpretación a través del canto, del cuerpo en movimiento, o de los instrumentos musicales (Cremades, 2017). En relación a los principios metodológicos en el aula de infantil no olvidemos que las primeras experiencias musicales se adquieren también a través de la voz y el canto, siendo el canto un pilar básico en el trabajo educativo-musical de la enseñanza primaria, que debe empezar en edades tempranas, con el descubrimiento de las posibilidades expresivas de la voz (Díaz González, 2020).

También, la escucha aparece con carácter transversal, en distintas áreas de conocimiento infantil, en la nueva Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE) publicada en el *Boletín Oficial del Estado*, de 30 de diciembre de 2020. Así, se incluye la escucha atenta como hábito de comportamiento en el aula, a tenor de lo expuesto más arriba; como estrategia a desarrollar para facilitar las situaciones comunicativas potenciando valores de igualdad y respeto, también en relación al ámbito lingüístico, en el que también se valora el acercamiento de la literatura infantil a través de la escucha de las primeras canciones y cuentos; se observa, además, la escucha activa a través del juego y de la experimentación; y el disfrute de la escucha musical. Estas cuestiones las retomaremos en el siguiente apartado de este artículo.

En este trabajo comenzamos así por realizar una puesta en valor de la escucha, como una dimensión principal de la educación musical infantil, para el desarrollo integral del niño y niña. De este modo consideramos en este apartado la importancia de la atención, de la escucha activa, también en procesos comunicativos, y la escucha en la audición musical, para la recepción musical, además de sus vinculaciones con el conocimiento y recepción de otras formas artísticas y del lenguaje, como se refleja en la legislación educativa vigente. En el siguiente apartado plantaremos los beneficios del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la escucha, dentro de las habilidades comunicativas necesarias para el trabajo en equipo, valorando las posibilidades de adaptación de esta metodología activa de aprendizaje en la etapa de Educación Infantil. En el último apartado expondremos distintos recursos y actividades, considerando la imagen y los formatos audiovisuales a nivel educativo, para el trabajo de experimentación y discriminación sonora por parte del profesorado de educación infantil en formación. En este punto, realizaremos propuestas de adaptación de una selección de dinámicas y técnicas cooperativas para educación musical, de manera que las estructuras cooperativas favorezcan el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo, como la escucha, también para el alumnado universitario en la implementación de esta metodología.

Las posibilidades del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la escucha y las habilidades sociales del alumnado. Bases metodológicas

El aprendizaje cooperativo no es solo un método que facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje, que también, sino que es un contenido que el alumnado debe aprender (Pujolás, 2008). Así que debemos de enseñar al alumnado a trabajar cooperativamente, ya inclusive desde la etapa de Educación Infantil (Moruno, 2017). Esto implica primeramente el desarrollo de las habilidades cooperativas del alumnado, que le permitan trabajar en equipo. De este modo, no podemos pretender que el alumnado trabaje en equipo sin desarrollar antes unas habilidades para ello, y por supuesto, sin que valore los beneficios de la cooperación, tanto para su desarrollo personal como para los demás compañeros y compañeras.

En anteriores investigaciones sobre la aplicación del aprendizaje cooperativo en educación musical, en el ámbito universitario, nos planteamos identificar las habilidades y prácticas del alumnado en las que debe insistirse para desarrollar de manera eficaz el trabajo en equipo (Díaz González, 2021), lo cual se relaciona con la competencia para cooperar que han tratado autores como Zariquiey (2016). Así, consideramos profundizar en la experiencia del alumnado en los equipos, mientras comprobamos en qué medida se iban logrando los objetivos y el trabajo efectivo entre los participantes de la investigación. La escucha formaba parte de los ítems dentro de la categoría de habilidades interpersonales del alumnado, considerando cuatro categorías correspondientes con características del aprendizaje cooperativo: interdependencia positiva, habilidades interpersonales, participación equitativa y responsabilidad individual de los miembros de los equipos base.

Estos son aspectos que deben darse para asegurar el trabajo cooperativo; junto con el procesamiento interindividual de la información –en tanto el aprendizaje es personal e intransferible–, pero en relación a objetivos de grupo, en cuanto el aprendizaje se ha de orientar con objetivos de crecimiento como grupo. Esto, en un equipo, además, que debe dar la posibilidad de participar por igual a todos sus integrantes (participación equitativa), así como darles igualdad de oportunidades para el éxito. Con estas cuestiones se completan las características del aprendizaje cooperativo, según las bases metodológicas que utilizamos en nuestros trabajos, siguiendo a Iglesias, González y Fernández-Río (2017) para una implementación estructurada y eficaz de la metodología.

El aprendizaje cooperativo puede definirse como el uso didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos y alumnas trabajan juntos, para maximizar su propio aprendizaje y el de las demás personas que forman parte de su equipo, si recurrimos a la definición de los hermanos Johnson y Holubec (1999). Así se destaca, de entre las características mencionadas, la interdependencia positiva, la cual implica que el alumnado se apoya mutuamente, y se ayuda mutuamente para aprender cada vez más y mejor. En este sentido, una alumna o alumno alcanzará sus metas si, y sólo si los demás alcanzan también las suyas. A este respecto, la interdependencia positiva ayuda a desarrollar, en los integrantes del grupo coo-

perativo, una más alta responsabilidad individual, puesto que el equipo se plantea metas u objetivos comunes. Y su interacción promovedora, desde cada miembro del equipo, se pone al servicio del grupo cooperativo, a la vez que el alumnado desarrolla una serie de destrezas sociales relacionadas con la comunicación, la cooperación, el apoyo y la ayuda mutua, que son cuestiones fundamentales para trabajar con los demás, en equipo.

Por todo ello, el trabajo en equipo o grupo cooperativo se distingue del trabajo en grupo tradicional, de la siguiente manera. A diferencia del grupo tradicional, en el equipo no hay líderes, se comparte la responsabilidad del aprendizaje entre los integrantes del grupo, que ha de ser heterogéneo si nos referimos a los grupos cooperativos estables o base (los equipos que van a durar más en el tiempo), dándose una interdependencia positiva entre los miembros. Sin embargo, en un grupo tradicional la responsabilidad suele ser desigual, con los consecuentes conflictos en la realización de un trabajo sin organización interna de grupo, con determinados líderes o estudiantes que asumen la responsabilidad de otros compañeros y compañeras. Al igual que en el trabajo en grupo tradicional, en el grupo cooperativo habrá evaluación de grupo, pero también evaluación individual (Iglesias, González y Fernández-Río, 2017).

Es importante clarificar que el aprendizaje cooperativo defiende que cada alumno o alumna llegue al máximo de sus capacidades. Pero eso no quiere decir que todos los alumnos tengan las mismas capacidades. Ni que vayan a desarrollar las mismas capacidades, igual de elevadas. En todo momento, en aprendizaje cooperativo se defiende la diversidad y la heterogeneidad del alumnado, valorando además positivamente la diferencia, en una metodología inclusiva del alumnado (Abad y Benito, 2006). En este sentido, se ha considerado cómo el aprendizaje cooperativo permite mejorar el clima de aula, como lugar más seguro durante el aprendizaje para el alumnado; el cual pide ayuda, expresa sus necesidades o puede poner de manifiesto sus debilidades, mientras establece relaciones más positivas entre sus iguales (Martínez, 2021). Para ello, serán fundamentales las dinámicas de cohesión grupal propias de la primera fase del aprendizaje cooperativo, mientras el trabajo en el seno del equipo, en fases posteriores, puede ofrecer un entorno más seguro que anime la participación de todo el alumnado (Iglesias, González y Fernández-Río, 2017).

Asimismo, se ha demostrado cómo el aprendizaje cooperativo mejora el rendimiento académico, mientras el alumnado adquiere mayor autonomía de aprendizaje, lo cual facilita el trabajo del profesorado; esto, a través del conocimiento de estructuras cooperativas por parte del alumnado, que ha de saber trabajar cooperativamente (Díaz-Aguado, 2018). De este modo, el tiempo empleado en enseñar al alumnado a trabajar cooperativamente, con el previo desarrollo de habilidades personales para el trabajo en equipo, va a ser tiempo invertido –y que luego ganaremos–, al lograr mayor autonomía en el aprendizaje por parte del alumnado.

Con todo lo dicho, esta metodología fomenta la interrelación entre el alumnado, siendo ésta importante para desarrollar capacidades intelectuales que requieren de otras personas, a la hora de argumentar, replicar, sintetizar... No en vano, anotaba ya Piaget cómo los

conflictos sociocognitivos que podían generarse en el aprendizaje cooperativo podían llevar a la reestructuración de los aprendizajes del alumnado. Así, es necesario valorar cómo, a diferencia del aprendizaje por ejemplo individual, el aprendizaje cooperativo ayuda a desarrollar habilidades en el alumnado que son necesarias para vivir y convivir con los demás, como miembros dentro de una sociedad. Pero esto, si se implementa el aprendizaje cooperativo de una manera estructurada, comenzando por favorecer el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales, que faciliten el conocimiento entre el alumnado, su capacidad de consenso y le ayude a evitar el desarrollo de conflictos. Para ello, Iglesias, González y Fernández-Río (2017) proponen una implementación estructurada en varias fases del aprendizaje cooperativo. La primera fase incluye la realización de dinámicas de cohesión grupal y de dinámicas de sensibilización del alumnado hacia el aprendizaje cooperativo, con la idea de que el alumnado quiera trabajar cooperativamente.

En esta primera fase lo primero que se plantea, por tanto, es crear grupo; para lo cual, al tiempo que se van abordando los contenidos curriculares de las diferentes áreas y materias, se pueden ir realizando estrategias y dinámicas orientadas a lograr una cohesión cada vez mayor dentro del grupo. Se trataría de dinámicas para favorecer la interrelación, el conocimiento mutuo y la distensión dentro del grupo; para incrementar la confianza mutua; para fomentar el debate y el contraste de ideas; tratar de lograr el consenso en la toma de determinadas decisiones; facilitar la participación; aprender a resolver conflictos de forma negociada y cooperativa; y erradicar prejuicios entre el alumnado, favoreciendo una idea positiva de la diferencia, para la diversidad del alumnado. Así, se debe dedicar un tiempo, por una parte, a crear grupo y, por otra, a desarrollar actividades de sensibilización sobre la importancia y los beneficios del aprendizaje cooperativo, según les puede reportar a los estudiantes para su aprendizaje y para sentirse bien en el aula. Se trata de poner énfasis en la interdependencia positiva, tratando de mostrar evidencias claras de las ventajas de la cooperación (La Prova, 2017). Con lo dicho, en esta primera fase será fundamental incidir en la escucha activa, con el propósito de respetar turnos de palabra, para tener en cuenta las opiniones y explicaciones de los demás compañeros y compañeras, también para poder llegar a consensos en el equipo.

En relación a estas cuestiones se establece también la importancia del silencio, como elemento necesario para los procesos comunicativos, como recoge la normativa, en la primera área de Educación Infantil, Comunicación y Representación de la Realidad, en la que en el bloque de saberes básicos relacionados con el lenguaje y la expresión musicales, se incluye el silencio, junto con el sonido y las cualidades sonoras (*Decreto 56/2022, de 5 de agosto*, Gobierno del Principado de Asturias). No en vano, en edades tempranas se incide sobre la valoración positiva del silencio por parte de los niños y niñas (Cremades, 2017), elemento que conecta con procesos comunicativos a través de distintas expresiones y lenguajes, como también con la discriminación auditiva, en estrecha relación, y con otras cuestiones como la relajación con objetivos educativos en edad infantil.

Siguiendo lo expuesto, la música se entiende en el decreto citado como un lenguaje, que “permite la comunicación con los demás y posibilita el desarrollo de aspectos como la escucha atenta y activa, la sensibilidad, la improvisación y el disfrute a través de la voz, el propio cuerpo o los juegos motores y sonoros” (*Decreto 56/2022, de 5 de agosto, Gobierno del Principado de Asturias*, p. 21). Se trata así de una idea de la música como medio para la comunicación y expresión a través del lenguaje artístico, que pasará también a la siguiente etapa educativa de Primaria, a través del desarrollo de distintos medios de expresión sonora y musical. Se incide así en el valor comunicativo de la música, mientras la educación musical favorece el desarrollo de la escucha activa, la cual se destaca también en otros puntos, acerca de la comunicación e interrelación del alumnado, a través del desarrollo de “estrategias que facilitan los intercambios en situaciones comunicativas que potencian el respeto y la igualdad: el contacto visual con el interlocutor, la escucha atenta, el turno de diálogo y la alternancia” (*Decreto 56/2022, de 5 de agosto, Gobierno del Principado de Asturias*, p. 26).

La escucha activa se contempla igualmente para el reconocimiento de la diversidad sociocultural del alumnado infantil, considerando también distintas actividades que puedan involucrar distintos tipos de lenguajes. Estas cuestiones aparecen vinculadas al trabajo en equipo en el Área de Crecimiento en Armonía, en tanto en las competencias específicas se recoge cómo “el reconocimiento y aprecio hacia la pluralidad sociocultural del aula se debe fomentar mediante actividades y juegos que pongan en valor las distintas costumbres y tradiciones y favorezcan la comunicación asertiva de las necesidades propias y la escucha activa de las de otras personas en procesos coeducativos y cooperativos” (*Decreto 56/2022, de 5 de agosto, Gobierno del Principado de Asturias*, p. 12). Considerando que las competencias específicas de la nueva ley vigente se conectan con las competencias clave de cada etapa, se observa que ya en Educación Infantil se valora el trabajo en equipo y la cooperación entre el alumnado en competencias como, entre otras, la Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender, para lograr mayor autonomía en el propio aprendizaje, trabajando también con los demás, cooperando de manera equitativa mientras se interactúa con las personas, favoreciendo el crecimiento personal.

A tenor de lo expuesto parece necesario plantearse las posibilidades del aprendizaje cooperativo desde la Educación Infantil, teniendo además en cuenta que esta metodología está ligada estrechamente a otros métodos como el Aprendizaje Basado en Proyectos, por el que apuesta en gran medida la nueva LOMLOE. Docentes como Luisa María Jorge (2017) han implementado el aprendizaje cooperativo en las aulas infantiles, destacando la metodología para el trabajo de las estrategias de interacción social como habilidades de autonomía personal; para el desarrollo de la inteligencia emocional en el ámbito de lo social, así como la autoestima; para favorecer el aprendizaje significativo –siguiendo valoraciones del trabajo en equipo del propio Ausubel–, que la autora relaciona con el aprendizaje por descubrimiento, cuando se refiere a la construcción significativa de aprendizajes; para favorecer la motivación del alumnado infantil. Las actividades de implicación familiar (con

talleres, cuentacuentos, por ejemplo) son también importantes, para favorecer también el conocimiento, implicación y sensibilización hacia la metodología cooperativa por parte de la institución no solo escolar, sino también familiar.

De este modo, distintos autores proponen la adaptación de estructuras cooperativas de aprendizaje en Educación Infantil, también para la realización de técnicas simples propias de la segunda fase en la implementación del aprendizaje cooperativo (Iglesias, González y Fernández-Río, 2017). Así, se utilizan una serie de técnicas o estructuras, que se aplican para trabajar los contenidos específicos de cualquier área del currículo, de tal forma que generen la necesidad de colaboración y ayuda entre quienes participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las técnicas simples constituyen actividades de aprendizaje de corta duración y son fáciles de aprender y de aplicar. Sin embargo, no todo lo que pretende ser una estructura cooperativa lo es en realidad. Para que sean verdaderamente cooperativas deben reunir dos condiciones básicas: debe asegurarse al máximo la participación activa y responsable de todo el alumnado que forma parte del equipo; y debe darse la máxima interacción posible entre los alumnos y alumnas de un mismo equipo. La interacción entre iguales en la construcción conjunta de conocimientos, como venimos exponiendo, es primordial en el proceso de enseñanza aprendizaje, con el desarrollo de habilidades como la escucha.

En la implementación estructurada de la metodología existe todavía una tercera fase, con la adaptación de técnicas complejas, las cuales necesitan ya de varias sesiones de trabajo y requieren un alto nivel de destrezas cooperativas y una gran autonomía por parte de los equipos base, que se conforman al inicio de la fase segunda (Iglesias, González y Fernández-Río, 2017). Teniendo esto en cuenta, en este artículo realizaremos propuestas de adaptaciones de dinámicas y técnicas de primera y segunda fase, respectivamente, considerando que la tercera fase puede ser todavía no adecuada para su aplicación en educación infantil, sino en etapas educativas siguientes. Además, es necesario considerar las limitaciones de tiempo de asignaturas semestrales en la enseñanza superior, para alcanzar la tercera fase del aprendizaje cooperativo, según nuestra experiencia docente, cuando el alumnado universitario tampoco está habituado a trabajar en equipo.

Estrategias cooperativas y recursos audiovisuales para el desarrollo auditivo del profesorado de educación infantil en formación

En este apartado proponemos diferentes adaptaciones de dinámicas y técnicas cooperativas simples (de primera y segunda fase del aprendizaje cooperativo), para el trabajo con el profesorado de Educación Infantil en formación, relativo a la escucha, y su implicación con: el descubrimiento de las posibilidades sonoras del entorno; la discriminación de las posibilidades sonoras de objetos sonoros e instrumentos musicales, la apreciación de las posibilidades expresivas de la propia voz y la de los demás; el reconocimiento de sonidos de cualidades distintas; las posibilidades expresivas y comunicativas del sonido como apoyo al significado de textos infantiles, así como de imágenes.

Con la adaptación de dinámicas y estructuras cooperativas (según las bases que recogen Iglesias, González y Fernández-Río, 2017) pretendemos asegurar la participación e interacción entre el alumnado, desde el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, que lo preparan para la cooperación, según valoramos en anteriores apartados. En las propuestas que siguen consideramos la utilidad de distintos recursos visuales y formatos audiovisuales en el contexto educativo, para apoyar el trabajo auditivo. Hay que tener en cuenta también que muchas de las propuestas de actividades que proponemos a continuación podrán igualmente adaptarse para llevar al aula de educación infantil, pensando además en la implicación de las familias en el aprendizaje cooperativo.

- “La plantilla de orquesta” (adaptación de la dinámica de sensibilización, “El equipo de fútbol”), con el texto para la puesta en común del alumnado que aportamos previamente en el manual editado por Pirámide (Díaz González, 2017). Sobre el texto, que introduce la importancia de los diferentes roles de las secciones de músicos que conforman una orquesta, creamos paralelismos con un aula de estructura cooperativa. Por equipos esporádicos de cuatro estudiantes, éstos deben de reflexionar acerca del texto con la guía del maestro o maestra, mientras reconocen diferentes familias de instrumentos y se familiarizan con el funcionamiento de una agrupación sinfónica, para la consecución de la motivación grupal final, que sería en ese contexto el concierto. Para ello, en educación infantil proponemos complementar este material con bits audiovisuales¹, para el reconocimiento visual y sonoro de diferentes instrumentos musicales². Es importante que el alumnado sepa valorar cómo se articulan los elementos sonoros y visuales en este tipo de recursos, según sus objetivos pedagógicos en el aula; en tanto puede visualmente aparecer o no el nombre de los objetos, su sonido puede aparecer antes o después de la imagen o del nombre que los representa, la calidad sonora puede no ser la más adecuada, etc.
- “Cada oveja con su pareja sonora” (adaptación de la dinámica de cohesión grupal, “Los refranes”). Preparamos pares de tarjetas con representaciones gráfico sonoras, de sonidos de características diversas. Para ello, seguimos las propuestas de grafías sonoras no convencionales que propone Palacios (1993) y de identificación de sonidos y objetos de Musicaeduca³, entre otras propuestas, como del método *Suena Suena* de Huidobro y Vellilla. Por ejemplo, una propuesta de una tarjeta gráfica serían cinco círculos dibujados de distinto tamaño, de más grande a más pequeño (que representarían cinco sonidos de distintas intensidades, de más fuerte a suave) y colocados de abajo a arriba (para distin-

1 Recordemos que los bits de inteligencia son unidades de información, tarjetas de información visual que constituyen un método de estimulación temprana ideado por Glenn Doman, basado en la visualización (y escucha) repetitiva de dichos bits. La técnica consiste en utilizar una ilustración o dibujo preciso, o una fotografía de buena calidad, acompañado de un estímulo auditivo, que consiste en enunciar en voz alta lo que representa. Con los medios audiovisuales actuales, encontramos videos e incluso juegos interactivos, que permiten añadir otros estímulos auditivos para el reconocimiento de determinados objetos productores de sonido.

2 Véase, por ejemplo, https://www.youtube.com/watch?v=_gyXmNXX4aI entre numerosos videos que pueden localizarse para esta actividad en YouTube. (Consultado en 18 de septiembre, de 2022).

3 Véase <https://www.musicaeduca.es/recursos-aula> (Consultado en 18 de septiembre, de 2022).

tas alturas, de más grave a más agudo). Las parejas de alumnado deben encontrarse únicamente reproduciendo los sonidos con su instrumento vocal (sin mostrar las tarjetas). Después, las parejas deben de hablar y llegar a consensos sobre las cualidades del sonido representadas, para luego explicarlo al grupo clase.

Este sería el paso previo a la creación de itinerarios sonoros a escala, por equipos esporádicos de cuatro integrantes, para llevar al aula de infantil. Cada integrante del equipo debe encargarse de la representación de cada una de las cuatro cualidades del sonido (altura, duración, timbre e intensidad) y entre todos plantear las estrategias metodológicas necesarias para llevar el recurso al aula para la participación del alumnado infantil. La idea es que los niños y niñas puedan recorrer el itinerario sonoro (véase, a modo de ejemplo, la Figura 1), mientras otros niños realizan los sonidos, teniendo en cuenta las características sonoras también de la diversidad de medios sonoros que pueden emplearse en la interpretación (la voz, el propio cuerpo, juguetes, otros objetos sonoros, también cotidiáfonos, instrumentos musicales).



Figura 1. Itinerario gráfico-sonoro realizado por alumnado de 2º curso del Grado de Maestro/a en Educación Infantil, de la Universidad de Oviedo, en el curso 2022-2023.

- “Mapas de efectos vocales” (dinámica de cohesión grupal, para fomentar el trabajo por parejas). Esta dinámica se inspira en las propuestas de Schafer para la educación vocal y auditiva. Se trata de agrupar por parejas al alumnado, para interpretar una sucesión de efectos sonoros vocales que, recogidos visualmente en una suerte de mapa (utilizando dibujos, palabras o fotografías), respondan a distintos sentimientos, emociones, objetos o situaciones (por ejemplo, enfado, risa, alegría, duda, sorpresa, dolor, abeja, caída, etc.). Ello, con la idea de redescubrir las posibilidades expresivas de la voz, mientras ca-

libramos toda la extensión del instrumento vocal; a este respecto, puede utilizarse como actividad para el calentamiento vocal previo al canto. Así, el mapa se revisa primero de manera individual y se consulta al compañero o compañera si se necesitan ideas para la interpretación vocal de algunos puntos. Para la interpretación, se propone el juego de “El director e intérprete”, de manera que uno de los estudiantes podrá ir indicando distintos puntos del mapa, que su pareja debe reproducir. Los roles se intercambian. La actividad finaliza con la incorporación de nuevos efectos sonoros, por consenso entre cada pareja de estudiantes, que mostraremos a la clase.

- “La emoción que nos mueve” (adaptación de la dinámica de cohesión grupal, “Desfile de modelos”). En esta actividad proponemos relacionar música con movimiento, y silencio o ausencia de música con quietud o parada, para la discriminación del silencio en contraste con el sonido, utilizando movimiento con desplazamiento (en la línea de actividades tan conocidas como “Las estatuas”). En este caso seleccionaremos distintas bandas sonoras, que permitan al alumnado relacionar la música de distintas escenas de películas conocidas con diferentes emociones de manera expresiva, a través del movimiento libre en el espacio. Así, se propone al alumnado moverse primero sin la referencia visual, para luego visualizar la escena cinematográfica, de manera que podamos referirnos a las características musicales en una puesta en común sobre las emociones trabajadas, para ayudar al alumnado infantil a reconocer y gestionar las emociones propias, y a diferenciar las emociones de los iguales. Algunas propuestas de temas para esta actividad, valorando incluso cómo la música puede influir no solo en la trasmisión de emociones, sino en la transformación de las mismas: “I wish”, tema de Stevie Wonder que incluye el filme *Happy Feet* (alegría); “Recuérdame”, canción de *Coco* (tristeza); o el tema principal de *Parque Jurásico*, de John Williams (sorpresa).
- “La fábrica de pianos” (adaptación de la dinámica de sensibilización “En un taller de carpintería”). Por medio de un texto que debe adaptar y completar el maestro o maestra⁴, se sugieren ejemplos de la manera de trabajar individualmente o en equipo, que pueden darse en la clase. Con esta adaptación pueden también trabajarse los instrumentos musicales y sus características, la orquesta, o instrumentos de diferentes formaciones y estilos musicales. También puede presentarse como pórtico para un “Taller de lutheria”, para la fabricación de instrumentos cotidiáfonos, que se realizan con objetos desechables y de uso cotidiano (Figura 2)⁵. En este tipo de actividades puede implicarse

4 El inicio del texto podría ser el que sigue, para la realización de la dinámica: “En una fábrica de pianos, hay momentos del proceso de fabricación que realiza cada operario/a o artesano/a en las distintas dependencias; otras veces el trabajo lo realizan en equipo, como al construir la tabla de resonancia de madera. Además, cuando alguien del equipo necesita ayuda porque la tarea es costosa, otros compañeros/as le ayudan en la misma, como al ajustar los bordes del instrumento. Por otro lado, cuando algún trabajador/a aprende alguna técnica o nuevo procedimiento, lo enseña a otras personas para poder realizar el trabajo de manera eficaz entre todos (...)”. Sugerimos utilizar de manera complementaria, según la adaptación y los objetivos didácticos, videos como éste, acerca de la construcción de un piano: <https://www.tecnopiano.com/blog/construccion/#tab-con-12> (Consultado en 18 de septiembre, de 2022).

5 En nuestra actividad docente damos a conocer al alumnado proyectos como el de la Orquesta de Instrumentos Re-

a la familia del alumnado, en el caso de realizar la propuesta con alumnado de infantil. La diversidad de materiales para la fabricación de instrumentos cotidiáfonos (véase Figura 3), permite igualmente seguir profundizando en las posibilidades sonoras de los objetos sonoros, según sus características físicas y las posibilidades de su manejo para la activación sonora por parte del alumnado.



Figura 2. Flauta de pan, ejemplo de cotidiáfono complejo, realizado por alumnado de 2º curso de Grado en Maestro/a en Educación Infantil, de la Universidad de Oviedo, el curso 2021-2022.



Figura 3. Un güiro, ejemplo de cotidiáfono complejo, realizado por alumnado de 2º curso de Grado en Maestro/a en Educación Infantil, de la Universidad de Oviedo, el curso 2021-2022.

- “Sonorizamos textos en equipo” (con la utilización de la técnica simple, “El folio giratorio”). Los instrumentos cotidiáfonos elaborados, con todas sus posibilidades sonoras, pueden emplearse en la sonorización de textos infantiles. Sonorizar por ejemplo un

ciclados de Cateura, de Paraguay; una orquesta formada por jóvenes en riesgo de exclusión social, de las zonas cercanas al mayor vertedero de Paraguay. En los inicios de este proyecto se destaca la labor del músico paraguayo Luis Szarán, quien creó el proyecto “Sonidos de la Tierra” para acercar la música a las poblaciones más desfavorecidas del país, a través de la creación de escuelas gratuitas. Véase, también como recurso para el aula, <https://www.youtube.com/watch?v=7AOnZb7ZlJI> (Consultado en 18 de septiembre, de 2022).

cuento supone incorporar al texto efectos sonoros con valor descriptivo, expresivo e identificativo, para la mejor comprensión del texto⁶. Para ello, el maestro o maestra puede proponer una selección de imágenes sobre las que el alumnado, por equipos, debe elaborar el texto de un cuento infantil, al que luego se incorporará la sonorización. El texto puede crearse progresivamente por equipos de trabajo de alumnado, repartiendo determinadas escenas a cada equipo. Así, cada equipo elabora el texto con la participación sucesiva y ordenada de los distintos integrantes del equipo, a través de un folio que va girando, con las aportaciones de cada miembro, sin saltar ningún turno. Para la sonorización recomendamos intercambiar los cotidiáfonos entre los equipos, si es que se han creado distintos instrumentos, para ampliar la investigación sonora de los objetos, mientras se valora el cuidado hacia el material propio y el de los demás, disponible igualmente en el aula de infantil.

- “Somos artistas Foley” (con la utilización de la técnica simple, “Lápices al centro”). Este curso propusimos al alumnado universitario sonorizar imágenes en movimiento, a través de una selección de escenas de cine (como la escena del encuentro de Chaplin con la joven violetera, de *Luces de la ciudad*)⁷, poniendo en valor la profesión de los artistas Foley en el cine, para la experimentación sonora con distintos tipos de fuentes sonoras. Hay que anotar que en otros cursos realizamos propuestas de sonorización de imágenes fijas, para recrear con sonidos producidos por grupos de alumnado, imágenes de situaciones cotidianas, paisajes, láminas de obras de arte, etc. Para organizar la sonorización de la escena se propone realizar por equipos la técnica de “Lápices al centro”, con la participación ordenada de los distintos miembros del equipo. A diferencia de “El folio giratorio”, en esta técnica el estudiante anotará su idea para la sonorización, solo cuando se hable y consensue cada aportación con el resto de miembros del equipo.
- “Canción gestualizada cooperativa” (utilizando la técnica simple, “1-2-4”). El trabajo en torno a canciones, sobre las que se añaden gestos a partir de su texto, supone igualmente un trabajo auditivo, al acoplar los movimientos al ritmo y avance de la letra de una pieza. Para organizar la búsqueda y selección de gestos para la interpretación, se propone la técnica “1-2-4”, por la que cada alumno o alumna, desde su equipo base, piensa primero de manera individual alguna propuesta de gestos, que luego expone por parejas con otro miembro de su equipo, para, finalmente, decidir en consenso con el resto del equipo los gestos más adecuados para la canción gestualizada, considerando siempre la participación del alumnado infantil en la interpretación.

6 Véase un ejemplo de cuento infantil sonorizado, realizado por un grupo de alumnas del Grado en Maestro/a en Educación Infantil, del curso 2021-2022, alojado en el canal de educación musical que la autora de este artículo abrió en el marco del proyecto de innovación docente, “La televisión on-line en la formación del profesorado: un recurso educativo multilingüe y multidisciplinar” (UO, PINN-18-A-022), <https://www.youtube.com/watch?v=xpd5YYD-Ya4> (Consultado en 18 de septiembre, de 2022).

7 Véase la escena de la película en <https://www.youtube.com/watch?v=8gqDogrErps> (Consultado en 18 de septiembre, de 2022).

- “Acompañamos canciones” (utilizando la técnica simple, “El grupo nominal”). En lugar de proponer el profesor o profesora un acompañamiento rítmico, para acompañar una pieza con instrumentos Orff de pequeña percusión de altura indeterminada, consideramos que sea el alumnado quien realice propuestas de acompañamientos, en forma de ostinato. Para ello podemos emplear la técnica “El grupo nominal”, de manera que cada equipo decida en consenso un ostinato rítmico; el alumnado después vota las distintas aportaciones, de modo que se jerarquizan las ideas propuestas por parte del grupo clase, y se seleccionan las ideas rítmicas más votadas. Después, sugerimos dividir la clase en grupos para la interpretación de los ostinatos más votados, mientras se trabaja la forma musical, con un acompañamiento determinado para cada parte de la pieza, según se estructure la forma musical. A modo de dictado rítmico, el alumnado debe luego de escribir los ritmos musicales, para clarificar las figuras y las combinaciones rítmicas interpretadas.

Conclusiones

A modo de conclusión, la metodología del aprendizaje cooperativo fortalece el desarrollo de habilidades comunicativas del alumnado, que debe de aprender a trabajar en equipo en distintos niveles educativos. En los procesos de aprendizaje que suponen la interrelación entre el alumnado, la escucha es un aspecto fundamental, para poder trabajar de manera cooperativa con la diversidad del alumnado, haciendo del aula un espacio más inclusivo, seguro y adecuado para el aprendizaje. La educación musical favorece el entrenamiento de la escucha, en tanto la educación auditiva conecta además con distintas dimensiones de la expresión musical, mientras la música se presenta como un medio comunicativo para el alumnado desde edad infantil. También hemos valorado la importancia de la escucha activa para la recepción musical y la conformación del imaginario sonoro, con sus implicaciones socioculturales.

Así, la educación musical puede favorecer el desarrollo de habilidades personales y sociales necesarias para el trabajo en equipo, con la interpretación grupal y el respeto hacia las aportaciones de los demás para la práctica sonora y musical, o la valoración positiva del silencio para los procesos comunicativos. Pero también el aprendizaje cooperativo puede favorecer habilidades que son importantes en la educación musical, como la escucha, el respeto por las aportaciones de los demás o el apoyo mutuo para lograr objetivos comunes, como puede ser la interpretación grupal de una pieza o ejercicio musical. En este sentido, el diseño de actividades a través de la adaptación de dinámicas y técnicas cooperativas, también con el soporte de las imágenes, para una implementación estructurada de la metodología, puede mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado en educación musical. Ello, mientras le ayudamos a desarrollar habilidades que le permitirán trabajar mejor con los demás, respetando la diferencia y el valor del consenso, siendo más autónomos en el aprendizaje y, en suma, haciendo, el profesorado, por formar estudiantes más competentes.

Referencias

- Abad, M. y Benito, M^a L. (Coord.) (2006). *Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: Aprendizaje cooperativo. Experiencias de atención a la diversidad para una escuela inclusiva*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Alsina, P. (2002). *El área de Educación Musical. Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Graó.
- Botella-Nicolás, A. M^a. Y Peiró-Esteve, M^a de los A. (2018). Estudio de la discriminación auditiva en educación infantil en Valencia. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10 (21), 13-34. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.edae>
- Ciurana, M. y Alsina, M. (2019). Juego y sonido en Educación Infantil: el aula de música como espacio sonoro de aprendizaje. *Revista Electrónica LEEME Electronic Journal of Music in Education*, 44, 42-62. <https://doi.org/10.7203/LEEME.44.15595>
- Cremades, R. (2017). *Desarrollo de la expresión musical en Educación Infantil*. Madrid: Paraninfo.
- Díaz-Aguado, M^a J. (2018). *El aprendizaje cooperativo. De la teoría a la práctica*. Madrid: Santillana.
- Díaz-Gómez, M. (2005). La Educación Musical en la Escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 23-57. <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419103.pdf>
- Díaz González, D. (2022). "Como con-vivo": Una experiencia para la sensibilización hacia la contaminación acústica desde el comedor escolar. En Buzón, O. (Coord.). *Experiencias innovadoras y desarrollo de competencias docentes en educación ante el horizonte 2030* (pp. 288-308). Madrid: Dykinson.
- Díaz González, D. (2021). Ecocuentos musicales cooperativos para la formación artística del profesorado de Infantil. *ArtsEduca*, 30, 97-110. <https://doi.org/10.6035/artseduca.5588>
- Díaz González, D. (2020). Estrategias cooperativas para la educación vocal del profesorado de Educación Infantil en formación. En Pérez, M^a del C.; Molero, M^a del M.; Barragán, A. B.; et al. (Comp.). *Innovación Docente e Investigación en Educación: avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 899-910). Madrid: Dykinson.
- Díaz González, D. (2017). Música. En Iglesias, J. C; González, L. F. y Fernández-Río, J. (Coord.). *Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum* (pp. 235-260). Madrid: Pirámide.
- Esteban Alonso, A. de (2003). Contaminación acústica y salud. *Observatorio medioambiental*, 6, 73-95.
- Gobierno del Principado de Asturias. Consejería de Educación (2022). *Decreto 56/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Infantil en el Principado de Asturias*. En *Boletín del Principado de Asturias (BOPA)*, n° 156, de 12 de agosto, de 2022.
- Gertrudix, F. y Gertrudix, M. (2011). *Percepción y expresión musical: un modelo de planificación didáctica en el Grado de Magisterio de Ed. Infantil de la UCLM para la enseñanza de la música*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Hernández, J. R.; Hernández, J. A. y De Moya, M. V. (2011). Las bandas sonoras como base de la audición activa: experiencias educativas para el desarrollo musical infantil. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, n° 26, 165-178. <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>
- Iglesias, J. C., González, L. F., Fernández-Río, J. (Coord.) (2017). *Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum*. Madrid: Pirámide.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Jorge, L. M^a. (2017). Propuesta práctica en Educación Infantil. En Iglesias, J. C; González, L. F. y Fernández-Río, J. (Coord.). *Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum* (pp. 151-164). Madrid: Pirámide.
- La Prova, A. (2017). *La práctica del Aprendizaje cooperativo: propuestas operativas para el grupo-clase*. Madrid: Narcea.
- Lacárcel, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor.
- Martínez, M. E. (2021). Aprendizaje Cooperativo como Técnica de Conocimiento y Experiencia Socioeducativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(2), 1795-1805. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i2.383
- Moruno, P. (2017) (Coord.). *El aprendizaje cooperativo en Educación Infantil*. Madrid: Anaya.
- Palacios, F. (1993). *Piezas gráficas para la educación musical*. Gijón: Ateneo Obrero; Fundación Municipal de Cultura.
- Pascual Mejía, P. (2006). *Didáctica de la música para Educación Infantil*. Madrid: Pearson.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Romero-Moreno, M. C. y Palmett, G. (2015). El sonido como espacio de significación e identificación. Reflexión a propósito del proyecto Fonoquilla. *Revista Luciérnaga – Comunicación*, 7, n° 13, 32-41. <http://orcid.org/0000-0002-3243-4650>
- Sanuy, M. (1996). *Aula Sonora. Hacia una educación musical en Primaria*. Madrid: Alianza.
- Schafer, M. (2013). *El paisaje sonoro y la afinación del mundo*. Bogotá: Intermedio editores.
- Willems, E. (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Barcelona: Paidós.
- Wuytack, J. (1998). *Audición Musical Activa*. Porto: Asociación Wuytack de Pedagogía Musical.

Zariquiey, F. (2016). *Cooperar Para Aprender: Transformar el aula en una red de aprendizaje cooperativo*. Madrid: SM.