

VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

FACULTAT DE MAGISTERI

Programa de Doctorat de Didàctiques Específiques



VNIVERSITAT  
DE VALÈNCIA

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL A TRAVÉS DE LA MÚSICA

EN UN CENTRO CAES DE PRIMARIA

TESIS DOCTORAL

Realizada por:

Gemma Morales Cañizares

Dirigida por los Doctores:

Dr. Josep Ballester i Roca

Dra. Ana M<sup>a</sup> Botella Nicolás

Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura

Facultat de Magisteri-UVEG

Valencia, mayo 2017



VNIVERSITAT  VALÈNCIA

FACULTAT DE MAGISTERI

**PROGRAMA DE DOCTORAT DE  
DIDÀCTIQUES ESPECÍFIQUES**

**LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL A TRAVÉS DE LA  
MÚSICA EN UN CENTRO CAES DE PRIMARIA**

**TESIS DOCTORAL**

Realizada por:

**Gemma Morales Cañizares**

Dirigida por los Doctores:

Dr. Josep Ballester i Roca

Dra. Ana M<sup>a</sup> Botella Nicolás

Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura

Facultat de Magisteri-UEG

**Valencia, mayo 2017**



*A vosotros, papás,  
por vuestra comprensión  
y ayuda incondicional.*

*Y a ti, Marc, mi niño,  
por todo el tiempo  
que te haya podido robar.*



## AGRADECIMIENTOS

El largo proceso de esta tesis doctoral, ha llegado a hacerse realidad gracias al apoyo y ayuda de muchas personas, a quienes desearía mostrar mi más sincero agradecimiento.

En primer lugar, a la memoria del doctor Julio Hurtado, por acogerme desde el principio, por su inestimable ayuda, sabios consejos y porque supo transmitirme su ilusión para despertar en mí la motivación por el mundo de la investigación.

Especialmente, a la Dra. Ana María Botella Nicolás, por su entrega, profesionalidad, rigurosidad y dedicación absoluta. Por su gran apoyo, disponibilidad y por lo mucho que me ha enseñado. Pero, sobre todo, quiero agradecerle y mostrarle mi más sincero cariño por su trato amable, su cercanía, humildad y sensibilidad. Me siento muy afortunada de haber realizado esta tesis bajo su dirección.

Al Dr. Josep Ballester i Roca, por su valiosa ayuda, todas sus recomendaciones y su completa disposición para resolver dudas, mostrándose accesible en todo momento.

A todos mis compañeros del colegio que han participado en el desarrollo del proyecto y han colaborado desinteresadamente, sin los cuales no habría sido posible su realización. A todos mis alumnos, quienes sin saberlo, han sido el motivo principal de esta investigación, la esencia del estudio y los verdaderos protagonistas.

A mis amigos, que han sabido disculpar mis ausencias y siempre han tenido palabras de ánimo y gestos preciosos. Especialmente, a mis dos grandes amigas, Silvia y Catira, por habernos cuidado tanto.

A mis padres, a quienes dedico esta tesis, que son los que han creído en mí, apoyándome desde el primer momento y han hecho posible que llegue a ver la luz.

Y por supuesto, a mi hijo, Marc, que aún siendo tan pequeño, ha sido mi “motor”, teniendo que prescindir de su madre en muchos momentos, y sin duda, esto ha sido lo más difícil.

A todos, mil gracias.

## ÍNDICES

---

---



## ÍNDICE DE CONTENIDOS

|            |   |           |
|------------|---|-----------|
| <b>I.</b>  | <b>INTRODUCCIÓN.....</b>  | <b>1</b>  |
| 1.1.       | Justificación.....  | 3         |
| 1.2.       | Preguntas de la investigación y objetivos.....  | 6         |
| 1.3.       | Metodología y estructura de la investigación.....   | 9         |
| <b>II.</b> | <b>MARCO TEÓRICO.....</b>   | <b>13</b> |
| 2.1.       | Interculturalidad, multiculturalidad y transculturalidad.....   | 16        |
| 2.2.       | La educación intercultural y sus objetivos.....   | 31        |
| 2.2.1.     | La equidad: aumentar la igualdad educativa.....   | 44        |
| 2.2.2.     | Dejar de lado el racismo y la discriminación.....   | 46        |
| 2.2.3.     | Fomentar el diálogo y las actitudes interculturales..   | 48        |
| 2.2.4.     | Transformación social.....  | 49        |
| 2.3.       | Música e interculturalidad.....   | 52        |
| 2.4.       | El tratamiento de la interculturalidad en las leyes<br>educativas: LOE y LOMCE y en sus Decretos, por<br>los que se establece el currículum básico de<br>la Educación Primaria..... | 66        |
| 2.4.1.     | La interculturalidad en el currículum de<br>Educación Primaria.....   | 75        |
| 2.4.2.     | La interculturalidad en el currículum de<br>la Educación Musical en Primaria.....   | 81        |
| 2.4.3.     | Desarrollo de las competencias básicas<br>a través de la Educación Musical y<br>de la Educación Intercultural.....  | 84        |







|   |            |
|---|------------|
| <b>III. MARCO METODOLÓGICO.....</b>                                       | <b>89</b>  |
| 3.1. Diseño de la investigación.....                                      | 91         |
| 3.1.1. La observación participante.....                                   | 97         |
| 3.1.2. La entrevista.....   | 98         |
| 3.1.3. La revisión de documentos.....                                     | 99         |
| 3.1.4. Los grupos de discusión.....                                       | 99         |
| 3.1.5. Cuestionarios.....   | 100        |
| 3.1.6. Triangulación.....   | 100        |
| 3.1.7. Cronograma.....  | 101        |
| 3.2. Investigación-acción.....  | 104        |
| 3.2.1. La espiral de la I-A.....  | 110        |
| 3.2.2. Análisis de datos.....   | 113        |
| 3.2.3. Los informes.....  | 115        |
| 3.3. Comunidades de Aprendizaje.....                                      | 117        |
| 3.4. Plan de trabajo detallado.....                                       | 126        |
| 3.4.1. Fase preactiva.....  | 126        |
| 3.4.2. Fase interactiva.....  | 127        |
| 3.4.3. Fase postactiva.....   | 128        |
| 3.4.4. Descripción del proceso.....                                       | 129        |
| <br>  |            |
| <b>IV. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS.....</b>                            | <b>137</b> |
| 4.1. Cuestionarios.....   | 139        |
| 4.1.1. Cuestionario del proyecto de cultura africana.....                 | 139        |
| 4.1.2. Cuestionario del proyecto de cultura árabe.....                    | 144        |
| 4.1.3. Cuestionario del proyecto de cultura valenciana<br>y española..... | 151        |
| 4.1.4. Cuestionario del proyecto de cultura<br>Sudamericana.....          | 160        |
| 4.2. Entrevistas.....   | 168        |
| 4.3. Grupo de discusión.....  | 196        |



|  |            |
|--|------------|
| <b>V. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.....</b>                        | <b>203</b> |
| <b>VI. REFERENCIAS.....</b>                                      | <b>217</b> |
| 6.1. Referencias bibliográficas.....                             | 219        |
| 6.2. Textos legislativos.....                                    | 249        |
| <b>VII. ANEXOS.....</b>  | <b>251</b> |
| 1. Anexo 1. Cuestionario cultura africana.....                   | 253        |
| 2. Anexo 2. Cuestionario cultura árabe.....                      | 256        |
| 3. Anexo 3. Cuestionario cultura valenciana y española.....      | 259        |
| 4. Anexo 4. Cuestionario cultura sudamericana.....               | 262        |
| 5. Anexo 5. Entrevista a maestros.....                           | 265        |
| 6. Anexo 6. Entrevistas cultura africana.....                    | 270        |
| 7. Anexo 7. Entrevistas cultura árabe.....                       | 297        |
| 8. Anexo 8. Entrevistas cultura valenciana y española.....       | 320        |
| 9. Anexo 9. Entrevistas cultura sudamericana.....                | 345        |
| 10. Anexo 10. Grupo de discusión.....                            | 374        |
| 11. Anexo 11. Diario de campo.....                               | DVD        |
| 12. Anexo 12. Fotografías y vídeos del proyecto intercultural... | DVD        |







## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

### Tablas

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 1. Actividades sugeridas por el alumnado en la cultura árabe...                      | 148 |
| Tabla 2. Actividades sugeridas por el alumnado en la cultura<br>valenciana y española..... | 156 |
| Tabla 3. Actividades sugeridas por el alumnado en la cultura<br>de América del Sur.....    | 164 |

### Figuras

#### Proyecto cultura africana

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1. Agrado de las actividades realizadas.....                                 | 139 |
| Figura 2. Talleres y actividades de cultura africana.....                           | 140 |
| Figura 3. Interrelación entre el alumnado.....                                      | 140 |
| Figura 4. Actitud participativa.....  | 141 |
| Figura 5. Colaboración de los alumnos con sus compañeros<br>en las actividades..... | 141 |
| Figura 6. Interés por aprender.....   | 142 |
| Figura 7. Actitud respetuosa hacia el resto de personas.....                        | 142 |
| Figura 8. Seguir las indicaciones para hacer el trabajo.....                        | 143 |



### **Proyecto cultura árabe**

|  |     |
|--|-----|
| Figura 9. Agrado de las actividades realizadas.....                                  | 144 |
| Figura 10. Talleres y actividades de cultura árabe.....                              | 145 |
| Figura 11. Interrelación entre el alumnado.....                                      | 145 |
| Figura 12. Actitud participativa.....  | 146 |
| Figura 13. Colaboración de los alumnos con sus compañeros<br>en las actividades..... | 146 |
| Figura 14. Interés por aprender.....   | 147 |
| Figura 15. Actitud respetuosa hacia el resto de personas.....                        | 147 |
| Figura 16. Seguir las indicaciones para hacer el trabajo.....                        | 148 |

### **Proyecto cultura valenciana y española**

|  |     |
|--|-----|
| Figura 17. Agrado de las actividades realizadas.....                                 | 151 |
| Figura 18. Talleres y actividades de cultura valenciana y española....               | 152 |
| Figura 19. Interrelación entre el alumnado.....                                      | 153 |
| Figura 20. Actitud participativa.....  | 153 |
| Figura 21. Colaboración de los alumnos con sus compañeros<br>en las actividades..... | 154 |
| Figura 22. Interés por aprender.....   | 154 |
| Figura 23. Actitud respetuosa hacia el resto de personas.....                        | 155 |
| Figura 24. Seguir las indicaciones para hacer el trabajo.....                        | 155 |







## **Proyecto cultura sudamericana**

|  |     |
|--|-----|
| Figura 25. Agrado de las actividades realizadas.....                                 | 160 |
| Figura 26. Talleres y actividades de cultura sudamericana.....                       | 161 |
| Figura 27. Interrelación entre el alumnado.....                                      | 161 |
| Figura 28. Actitud participativa.....  | 162 |
| Figura 29. Colaboración de los alumnos con sus compañeros<br>en las actividades..... | 162 |
| Figura 30. Interés por aprender.....   | 163 |
| Figura 31. Actitud respetuosa hacia el resto de personas.....                        | 163 |
| Figura 32. Seguir las indicaciones para hacer el trabajo.....                        | 164 |





## I. INTRODUCCIÓN

---

---





## I. INTRODUCCIÓN

La presente tesis doctoral versa sobre una investigación realizada el curso 2012/2013 en un centro CAES<sup>1</sup> (Centro de Acción Educativa Singular) de primaria de la población de Manises, basada en la Educación Intercultural a través de la música. Este estudio pretende reflexionar, analizar y describir las acciones y las prácticas docentes, implementadas a través de un proyecto de innovación intercultural. Dicho proyecto se enmarca en las bases desarrolladas por la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, en la *Resolución de 26 de octubre de 2012, por la que se convoca el programa de innovación para la lucha contra el fracaso escolar a través de la realización de actividades para la promoción de la música en los colegios de Educación Infantil y Primaria, institutos de Educación Secundaria y los conservatorios elementales y profesionales de música y danza públicos de la Comunitat Valenciana*, publicado en el DOGV el 31 de octubre de 2012, número 6893.

### 1.1. Justificación

La elección de este tema radica en la necesidad de estudiar el fenómeno intercultural en la etapa de primaria, para dar respuesta a una realidad existente en todas las escuelas actualmente. Es un estudio que conecta los ámbitos de la Educación Intercultural y la escuela inclusiva, a menudo trabajados por separado, pero con objetivos y procesos comunes y compartidos. En concreto surge de la complejidad multicultural que converge cotidianamente en el centro y en el aula de música donde imparte docencia la investigadora.

---

<sup>1</sup> CAES: son centros con alumnado con necesidades de compensación educativa, en un porcentaje igual o mayor a un 30% de la totalidad del centro. Suelen estar en barrios deprimidos y vulnerables. Su población presenta situaciones sociales, económicas y/o culturales desfavorables, por lo que este tipo de centros recibe una dotación de recursos humanos y económicos diferente a los centros ordinarios y llevan a cabo unas programaciones didácticas especiales.

Se trata de una investigación colaborativa y cooperativa, basada en las comunidades de aprendizaje, de clara intención pedagógica, aunque fundamentada y apoyada por un enfoque interdisciplinar, puesto que trabaja la interculturalidad y la diversidad partiendo desde el área de música pero de manera globalizada con el resto de áreas del currículum de primaria. Se centra en la mejora de la convivencia, la compensación de desigualdades, la tolerancia y el respeto a lo diferente, pero no desde planteamientos de déficit y necesidades educativas especiales.

En los centros escolares se necesita un enfoque intercultural y a la vez inclusivo, lo cual requiere una revisión global tanto de la cultura escolar como de la organización, para favorecer la transformación de la institución y de la comunidad, a largo plazo. Es esencial realizar un análisis para detectar los factores que pueden favorecer un cambio hacia la inclusión y la interculturalidad en el ámbito educativo, valorando cuáles son las potencialidades de la propia escuela para desarrollarlas. Para ello, es fundamental una buena comunicación entre las personas de culturas diferentes, que exista diálogo igualitario y entendimiento, lo que conllevará a que se evite el aumento de prejuicios y estereotipos, mejoren los comportamientos y las prácticas y se pueda llevar a cabo un proyecto educativo compartido a largo plazo. De este modo, el centro escolar se convierte en un lugar de negociación en el que la comunidad educativa (maestros<sup>2</sup>, familias, alumnado y personal no docente) debe establecer por consenso unas normas de convivencia y de resolución de conflictos (Newton y Tarrant, 1992; Bolívar, 2000; Santos, 2000).

El proyecto se ha emprendido con un proceso de sensibilización por parte del claustro de profesores, en el que se ha puesto en común el contexto del centro, la historia del barrio y la realidad que tiene el alumnado al salir de la escuela, para delimitar el punto de partida. Esta fase ha concluido en un compromiso de los docentes para iniciar un

---

<sup>2</sup>En este documento se utilizará el género gramatical masculino para referirse a colectivos mixtos como aplicación de la ley lingüística de la economía expresiva. (Fuente: Diccionario panhispánico de dudas de la Real Academia Española).

programa de innovación para trabajar la Educación Intercultural con un enfoque comunitario.

El centro en el que se ha llevado a cabo la investigación promulga una educación compensadora, que discrimina positivamente a quienes por razones de diversa índole se encuentran en una situación de desventaja social, cultural y/o económica. Se educa para la paz y la convivencia, así como para la conservación de la naturaleza y el respeto al medioambiente. El colegio es un lugar de encuentro de los miembros de la comunidad educativa y de las instituciones locales, empresas y servicios municipales, para trabajar unidos, con la finalidad de mejorar la calidad de la educación, promover la equidad y la justicia social y buscar respuestas a las problemáticas que día a día se plantean.

La legislación educativa vigente (*Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre*, LOMCE), y la que regía en el momento de la implantación del proyecto intercultural en el centro (*Ley Orgánica 2/2006 de 3 de marzo, de Educación*, LOE), contemplan la inclusión, la igualdad de oportunidades, la no discriminación, el respeto, la justicia, la tolerancia y la compensación de desigualdades a través de programas específicos. Uno de los principios básicos de la LOE es la atención a la diversidad del alumnado, de manera que reciban una educación adecuada a sus necesidades individuales. Pese a abogar ambas leyes por los principios de equidad e inclusión, reflejan una carencia respecto al ámbito de la Educación Intercultural, temática fundamental que debe ser atendida desde los centros educativos debido a las sociedades multiculturales actuales.

Con esta investigación se pretende contribuir de manera significativa a la Educación Musical y a la Educación Intercultural en la etapa de primaria, proporcionando información y conclusiones que pueden ser de interés para los docentes y para los centros educativos que deseen plantear un proyecto educativo desde un enfoque intercultural, interdisciplinar, globalizador e inclusivo.

## **1.2. Preguntas de la investigación y objetivos**

Tomando la problematización como punto de partida para el planteamiento del problema, este trabajo tiene una doble intención: por una parte, demostrar que la formulación de preguntas es un elemento imprescindible del aprendizaje y, por otra, analizar críticamente las propias prácticas docentes y las del conjunto de profesores que conforman el claustro. Al mismo tiempo se ha de reflexionar sobre la complejidad de las múltiples realidades socioculturales que convergen cotidianamente en el aula de música, en el resto de aulas y en el centro en general, así como sobre los conflictos que surgen por motivos de etnia o religión, que conlleva un deterioro de la convivencia.

A través del ejercicio de problematizar de manera conjunta se ha establecido un gran número de preguntas que pueden guiar la indagación. Sabiendo que durante la puesta en acción emergerán diferentes vicisitudes y se plantearán nuevos interrogantes, se señalan aquellos que inicialmente sirven para enfocar las observaciones en los estadios iniciales del desarrollo de la investigación.

En un primer lugar, algunas de las preguntas que guían en la configuración del problema son las que se plantean en el inicio de la reflexión. Estos interrogantes iniciales sirven para describir las características y las predisposiciones del conjunto de participantes del proyecto:

- ¿Qué dificultades se presentan con este tipo de alumnado?
- ¿Cómo se relacionan los alumnos de diferentes nacionalidades en las clases y en las actividades de gran grupo?
- ¿Cómo se debe trabajar con los padres inmigrantes?

- ¿Favorecerá el proyecto intercultural a la integración del alumnado?
- ¿Cómo conseguir que la comunidad educativa se motive y participe en el proyecto intercultural?

Otros interrogantes que se formulan discurren en un plano más pedagógico, en el sentido de reflexionar sobre la significatividad y adecuación de los contenidos y las tareas que se puedan proponer para el desarrollo tanto intercultural como emocional e intelectual del alumnado:

- ¿Qué prácticas docentes ayudan realmente a la integración de los alumnos recién llegados?
- ¿De qué modo se pueden plantear actividades significativas que además de motivar y despertar el interés del alumnado puedan desarrollar su aprendizaje?
- ¿De qué manera favorece en el alumnado el trabajo de la interculturalidad?

En lo referente a la parte específica del proyecto también surgen preguntas relacionadas con las actividades musicales dentro y fuera del aula:

- ¿Cómo afecta a la asignatura de música y al resto de áreas que haya alumnado de diferentes culturas?
- ¿Cómo se relacionan los alumnos en la clase de música?
- ¿Cómo globalizarlo con el resto de áreas del currículum de primaria?

Teniendo en cuenta que el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser multidimensional y que el factor tiempo es determinante, se ha planteado cómo se podría seguir desarrollando la interculturalidad en el centro de manera totalmente integrada, en los sucesivos cursos

académicos, después de haber implementado las conclusiones que se deriven de este trabajo:

- ¿Se podrían implementar nuevas actividades para trabajar la interculturalidad en el centro?

A partir de todos los interrogantes formulados anteriormente, es factible compendiarlos en una pregunta más amplia que los sintetice, en torno a la cual girará toda la investigación:

- ¿Cómo podemos educar desde la música la interculturalidad, en un centro de acción educativa singular de primaria, globalizando todas las áreas de conocimiento?

#### **Objetivo General:**

- Implementar y describir un proyecto de innovación en el que partiendo de las actividades musicales, participe toda la comunidad educativa de manera colaborativa y cooperativa, para mejorar la convivencia y desarrollar la Educación Intercultural reflexionando y mejorando las prácticas docentes.

#### **Objetivos específicos:**

- Conocer las opiniones, motivaciones, percepciones y vivencias que la comunidad educativa tiene sobre la interculturalidad.
- Describir el tratamiento didáctico que los maestros, dan al trabajo intercultural en sus clases y a las prácticas inclusivas y determinar de qué forma éste se percibe en las familias.
- Analizar de qué modo y con qué técnicas trabajan los maestros la interculturalidad desde las diferentes áreas del currículum de primaria.

- Identificar la incidencia del pensamiento del profesorado sobre la idea de diversidad y sobre el proceso de inclusión educativa en el desarrollo organizativo y funcional del aula.
- Conseguir un cambio en la actitud de los alumnos hacia el respeto a la diversidad, el área de música y la Educación Intercultural.
- Valorar las expectativas sobre el proyecto de Educación Intercultural y los resultados obtenidos, realizando un análisis crítico del contexto del alumnado.

### **1.3. Metodología y estructura de la investigación**

Para poder llevar a cabo el análisis y la consecución de los objetivos que permita dar respuesta a las preguntas de la investigación, es necesario definir la metodología que va a ser utilizada en el estudio.

El método empleado ha sido el denominado mixto, que combina el paradigma cualitativo y el cuantitativo. Es una investigación descriptiva, fundamentada en la técnica de la investigación-acción, en la cual los procedimientos esenciales que se han seguido han sido la observación, la planificación, la acción, la recogida de datos, la categorización, la reflexión, la descripción y la interpretación. No obstante, también se ha hecho uso de la metodología cuantitativa en el momento de extraer los datos de los cuestionarios realizados al alumnado.

Todo el claustro de profesores ha analizado durante la investigación múltiples situaciones e interacciones sociales que se generan en el centro debidas a la multiculturalidad existente, provocando en ocasiones conflictos y problemas de convivencia. A través de este análisis, de la búsqueda de soluciones y de la implantación del proyecto intercultural se ha perseguido la transformación de actitudes en el alumnado, en las familias y la mejora

del ambiente escolar en general, todo ello trabajando mediante las comunidades de aprendizaje, de modo colaborativo y cooperativo.

La tesis está estructurada en seis capítulos. El primero de ellos es la introducción, en el que se justifican los motivos que han llevado a realizar la presente investigación, las preguntas y objetivos de la misma, la metodología utilizada y su estructura. El segundo capítulo corresponde al marco teórico y referencial, esencial y necesario como fundamento y referencia para trabajos posteriores. A su vez se estructura en cuatro apartados:

- a) En el primer apartado se abordan los términos interculturalidad, multiculturalidad, transculturalidad, Educación Multicultural y Educación Intercultural. Se tratan desde el ámbito social, pero fundamentalmente desde el educativo y pedagógico, puesto que son conceptos que cada vez son más usados en el contexto escolar debido a la mezcla de culturas existente en los centros educativos.
- b) En el segundo, se fundamenta la importancia de trabajar la interculturalidad en las escuelas como un enfoque educativo, desde los principios de calidad, equidad, inclusión, atención a la diversidad y mejora de la convivencia. Se finaliza el apartado describiendo los objetivos principales que persigue la Educación Intercultural.
- c) El tercer apartado constituye una referencia al estado de la cuestión sobre la temática objeto de estudio. A su vez, está formado por dos subapartados: que incluyen una revisión de las investigaciones realizadas sobre Educación Intercultural, el primero de ellos, y el segundo, sobre Educación Musical y Educación Intercultural. En ambos, con aportaciones sobre el tema desde la dimensión de diferentes teorías y la visión de distintos autores, tanto en el ámbito nacional como internacional.

- d) El cuarto sintetiza y examina el tratamiento de la interculturalidad en el marco de las leyes educativas: LOE y LOMCE y en los currículos de Educación Primaria y Educación Musical. Se concluye con un análisis del desarrollo de las competencias básicas a través del trabajo de la Educación Intercultural y del área de música.

El tercer capítulo incluye el marco metodológico, en el cual se presenta el diseño de la investigación, se exponen las características de la técnica cualitativa utilizada: la investigación-acción. Se especifica la modalidad de trabajo cooperativo y colaborativo llevada a cabo en el proyecto intercultural a través de las comunidades de aprendizaje y finalmente, se detallan las fases preactiva, interactiva, postactiva y la descripción del proceso.

En el cuarto capítulo se elabora un estudio, donde se realiza un análisis de los datos y una descripción exhaustiva de los resultados obtenidos, tanto en los cuestionarios pasados al alumnado, como en las entrevistas abiertas efectuadas al profesorado y en el grupo de discusión con familias extranjeras del centro.

Con el quinto capítulo finaliza la investigación, en el que aparecen las conclusiones de la misma y una serie de propuestas, que hacen referencia a la didáctica de la Educación Musical de manera conjunta con la Educación Intercultural, así como futuras líneas de investigación, que se presentan a modo de prospectiva.

Por último, todas aquellas referencias bibliográficas que se han empleado a lo largo de la elaboración de la tesis doctoral, se encuentran recogidas en el sexto capítulo. El apartado de anexos se encuentra correctamente organizado en un CD-ROM adjunto, en el que aparecen los documentos en función de las prácticas y estudios realizados.





## II. MARCO TEÓRICO

---

---





## **II. MARCO TEÓRICO**

El propósito fundamental de este capítulo es delimitar teóricamente el problema de la investigación, desarrollando los antecedentes y aclarando los ejes conceptuales que sustentan la tesis para que se pueda realizar una lectura interpretativa adecuada.

El aumento de los procesos migratorios internacionales representa un fenómeno de gran importancia, ya que está ocasionando numerosos cambios en las sociedades actuales. Este hecho ha desembocado en un nuevo concepto de ciudadanía, porque además de referirse a la política, a los derechos y deberes sociales y a la vida cívica, también se extiende sobre las identidades culturales y el dominio de la cultura (Marshall, 1997).

Las sociedades en general y la sociedad española en concreto, han experimentado grandes transformaciones estructurales a nivel social, económico, demográfico, ideológico, tecnológico, familiar, religioso, político, cultural y educativo, debido a la multiculturalidad existente entre su población. Esto exige una apuesta generalizada y profunda por el modelo intercultural, desarrollando y promoviendo entre los ciudadanos competencias interculturales, para alcanzar la tolerancia, la justicia social, la equidad, la reconstrucción de la identidad, la integración y el reconocimiento de la diferencia. Es esencial crear dinámicas sociales desde la escuela que se apoyen en la interculturalidad, siendo la Educación Musical una excelente herramienta para ello, de manera que se pueda construir una ciudadanía basada en la diversidad étnica, en la pluralidad y en asumir las diferencias como elemento enriquecedor del individuo y de la sociedad en general.

En la actualidad, con la globalización, la diversidad de culturas, etnias o lenguas ha dejado de ser una característica específica sólo de ciertas sociedades, y se ha extendido paulatinamente por todo el

mundo, transformándolo en multicultural y provocando un reto de cómo relacionarse y entenderse en todas las sociedades del planeta. El desafío más importante al que tienen que enfrentarse los gobiernos democráticos es el de encontrar e implementar políticas sociales más equitativas, éticas y justas para toda su población, protegiendo y respetando la heterogeneidad existente debida al contacto de distintas culturas (Obuljen, 2006; Todorov, 2008).

A continuación se profundiza en cuatro apartados en los que se apoya todo el corpus de la investigación: interculturalidad, multiculturalidad y transculturalidad; Educación Intercultural; música e interculturalidad y el tratamiento de la interculturalidad en las leyes educativas: LOE y LOMCE.

## **2.1. Interculturalidad, multiculturalidad y transculturalidad**

Multiculturalidad, interculturalidad, pluriculturalidad, transculturalidad, aculturación, educación multicultural, Educación Intercultural, son concepciones que se utilizan cada vez más en el ámbito escolar, y con sentidos diferentes.

Según Leurin (1987) se utiliza el término multicultural para definir la situación social en la que conviven personas pertenecientes a culturas diferentes, independientemente de sus costumbres. La interculturalidad la define como un enfoque dinámico de ámbito social a través del cual se impulsa de forma positiva a los individuos que constituyen la sociedad, a asumir, aceptar y ser conscientes de su vínculo e interdependencia; la considera también como una actitud y una forma de afrontar la realidad de modo sistemático. Pluriculturalidad es casi un sinónimo de multiculturalidad, se usa en las mismas situaciones o contextos, sin embargo en vez de destacar la presencia de un elevado número de grupos culturales que están en contacto, subraya exclusivamente su pluralidad. Para Chalmers (2003) la

transculturalidad implica que una cultura adquiere aspectos y peculiaridades de otra, reemplazando a las propias. Aguirre (1997) define la aculturación como el resultado que tiene lugar al estar en contacto dos culturas de manera continua y directa, por el cual se producen influencias culturales mutuas, al adoptarse comportamientos e ideologías de otro grupo, e implica cambios en todas las culturas que están en contacto.

Los conceptos intercultural y multicultural, tanto si se aplican a la sociedad o a los centros educativos, poseen características diferentes, tal y como refleja su propia etimología. Leurin (1987), Aguado (1991), Abdallah-Preteille (2001), Besalú (2002), Ballester (2007) y Ballester e Ibarra (2015) explican que cuando se hace referencia a una sociedad en la que conviven muchos colectivos de culturas diferentes, se utiliza el término multiculturalidad. Sin embargo, cuando estos colectivos o individuos se interrelacionan, produciéndose una situación de enriquecimiento mutuo, se emplea el término interculturalidad.

Se observa que en las zonas anglosajonas se recurre más a la expresión educación multicultural. No obstante, el término Educación Intercultural se utiliza en Europa. En los lugares en los que la palabra interculturalidad está poco consolidada, se utiliza el término multiculturalismo que engloba a las dos. Si se traduce interculturalidad, *cross-cultural studies*, hace referencia a estudios comparativos (Brislin, 1993; Main, 1990).

En el presente trabajo se emplean los términos interculturalidad y Educación Intercultural, ya que son los más utilizados en el entorno más próximo, y porque hacen referencia a la coexistencia, interrelación e intercambio entre culturas.

Tal y como afirman los autores Troyna y Carrington (1990), todas las propuestas educativas enfocadas hacia la pluralidad no implican interculturalidad, ya que no siempre se procura dar respuesta a la

diversidad ocasionada por la presencia y convivencia de diferentes culturas y etnias dentro de una misma sociedad. El enfoque intercultural en el ámbito escolar es un tema de gran interés a nivel internacional en los sistemas educativos, puesto que persigue una educación igualitaria y basada en la aceptación y respeto a la diversidad.

El término interculturalidad se ha extendido de forma muy rápida en Europa, por lo que ha surgido una preocupación sobre la denominación Educación Intercultural a cualquier labor educativa con individuos o colectivos de culturas o etnias diferentes. Banks y Lynch (1986) clasifican la educación multicultural mediante diez paradigmas. El que se correspondería con Educación Intercultural lo denominan “diferencia cultural”. Desde la perspectiva pedagógica, implica un gran esfuerzo promover tareas educativas para poder dar solución a los conflictos o situaciones problemáticas que tienen lugar en las escuelas debido a la diversidad cultural y étnica, especialmente en los contextos más vulnerables. Este tipo de tareas deben ir dirigidas a contemplar la multiculturalidad como una situación enriquecedora y no como un problema a resolver, valorando y promoviendo a su vez la interrelación y el diálogo entre las distintas culturas para alcanzar un desarrollo personal y cívico entre el alumnado (Aguado, 1991; Austin, 2000; Soriano, 2008; Todorov, 2008; Naïr, 2010; Ballester y Ibarra, 2015).

A mediados del siglo pasado, sociólogos como Park (1950) identificaban cuatro procedimientos esenciales en el ciclo de las interrelaciones sociales: contacto, conflicto, acomodación y asimilación. Las interacciones interétnicas están directamente relacionadas con el contexto en el que se producen las situaciones comunicativas, elemento esencial en la organización social y en sus procesos de relación. Para este autor, lo primordial de la evolución cultural es la comunicación, puesto que se deben alcanzar acuerdos compartidos a través del diálogo y el entendimiento.

Para el sociólogo estadounidense, el ciclo de las relaciones entre diferentes etnias comienza con nuevas situaciones comunicativas que desembocan en nuevos contactos, que a su vez pueden llegar a ser formas nuevas de conflicto y de competición, y con el transcurso del tiempo, de asociación. Años más tarde, este proceso fue definido por la teoría sociológica como la teoría de las funciones positivas del conflicto. Para poder solucionar el conflicto, tienen lugar las acomodaciones o adaptaciones, que determinan una organización concreta y establecen conductas y actitudes adecuadas. Cuando se resuelve un conflicto, es siempre de forma temporal, es una mera acomodación, este proceso legitima una estructura social pacífica, pero limita los ideales o deseos intrínsecos de cada individuo que constituye los colectivos heterogéneos (Park y Burgess, 1969). Por último, la asimilación es un proceso evolutivo en el que se produce una disolución de características externas producidas por una homogeneidad aparente, pero compatible a la vez con razonamientos, comportamientos y actitudes muy diferentes (Park, 1950).

El modelo intercultural pretende interrelacionar los componentes culturales y étnicos con la política, la economía, la ciudadanía activa y las clases sociales, contemplando la diversidad cultural como un factor positivo, símbolo de riqueza de la humanidad. A través del interculturalismo se debe evitar caer en el asimilacionismo, entendiendo el pluralismo como la coexistencia de diferentes culturas, persiguiendo la unión de los distintos colectivos y el diálogo intercultural basado principalmente en la igualdad, la solidaridad y la justicia social (Tomlinson, 1999; Malgenisi y Giménez, 2000; Naïr, 2010). El modelo inclusivo está entrelazado con el intercultural, aceptando la diversidad existente como algo positivo y enriquecedor para todos y persiguiendo la pluralidad democrática con unas políticas justas, una equidad social basada en el diálogo y la universalidad de la educación (Lluch, 1995; López Melero, 1995).

Tanto la inclusión como la interculturalidad defienden la justicia social de manera que se evite que las diferencias se transformen en desigualdades, abogando por un enfoque en el cual la diversidad sea lo normal y convencional, aportando elementos positivos a la ciudadanía y a la sociedad en general. En este sentido, la escuela desempeña un papel decisivo, puesto que desde los sistemas educativos se debe ofrecer una respuesta efectiva a la diversidad existente, pero siempre desde un enfoque democrático y plural, defendiendo los derechos humanos, la igualdad de oportunidades, trabajando de forma adecuada la Educación Intercultural y eliminando la marginación y la exclusión. Para que esta transformación democrática tenga lugar, deben participar en ella todos, teniendo voz y voto, sin quedar nadie excluido, y de este modo se alcanzará la interculturalidad y la inclusión (Tomlinson, 1999; Carbonell, 2000; Abdallah-Pretceille, 2001; Besalú, 2002; Soriano, 2008; Nair, 2010; Darretxe, Goikoetxea, y González, 2013; Ballester y Ibarra, 2015).

En cualquier colectivo social la diversidad es un factor intrínseco, pero se debe enfocar de manera que se promueva el mestizaje de culturas, su dinamismo y la defensa de los mismos derechos para toda la población (Kymlicka, 1996). Además de que la sociedad sea multicultural, cada sujeto de forma individual también va formando su identidad cultural partiendo de la influencia recíproca con distintos colectivos étnicos (McCarthy, 1994).

Las complejas sociedades actuales deben ser flexibles y estar abiertas a los cambios que representa la multiculturalidad, siendo capaces de adaptarse, de poner en marcha propuestas de acción interculturales que respeten a todos por igual, de evitar la exclusión social y de defender los derechos humanos de sus ciudadanos (Tomlinson 1999; Banks, 2002).

Para las situaciones problemáticas que se derivan del multiculturalismo, la educación identifica diez paradigmas para dar

respuesta y solución a dichos problemas (Batalaan, 1983; Banks y Linch, 1986):

1. Adición étnica. Implica la introducción en el currículo escolar de contenidos de diferentes culturas (folklore, costumbres, tradiciones, religión, gastronomía, danzas, geografía, historia...) a través de unidades didácticas globalizadoras e integradoras.
2. Desarrollo del autoconcepto. Este hecho tiene lugar en el alumnado al incluir en el currículo unidades temáticas que resalten positivamente las aportaciones de las diferentes culturas.
3. Derivación cultural. Se proponen medidas educativas compensatorias debido a la consideración de que numerosos jóvenes de grupos étnicos minoritarios no han alcanzado el éxito académico en el colegio, a causa de problemas de socialización y de no haber adquirido las destrezas cognitivas y culturales necesarias.
4. Lenguaje. La causa de que los resultados académicos sean deficientes de los estudiantes pertenecientes a minorías culturales, es porque reciben la enseñanza en una lengua distinta a su lengua materna y por la implantación de proyectos educativos para la adquisición de una segunda lengua.
5. Racismo. Es considerado como el motivo principal de los problemas escolares del alumnado inmigrante. En este ámbito, la escuela y el sistema educativo han de ir encaminados hacia la eliminación del racismo, tanto dentro del centro educativo como en la sociedad en general. Para ello es necesario: la implementación de prácticas no racistas, trabajar de forma inclusiva, una formación específica para los docentes y una transformación en los criterios de funcionamiento del centro.
6. Radical. Identifica que la escuela tiene como objetivo educar a los alumnos para que admitan y reconozcan de forma voluntaria su estatus social. Para ello se tienen que producir cambios sustanciales en la sociedad y en la escuela, desarrollando el grado de

sensibilización de los profesores y alumnos respecto a la estratificación social y las necesidades del sistema capitalista.

7. Genético. Los bajos resultados académicos de los estudiantes de culturas minoritarias, se atribuyen a sus rasgos biológicos. La meta sería establecer un sistema de méritos en función de la medición de las capacidades intelectuales a través de pruebas de aptitud, distribuyendo a los alumnos en base a sus capacidades generales, al coeficiente intelectual y a los resultados de dichas pruebas.
8. Pluralismo cultural. Señala que en los colegios se debería fomentar la identificación de cada cultura, así como resaltar la idiosincrasia del alumnado que pertenece a grupos étnicos, culturas e identidades diferentes. De este modo, a través de la educación se evitaría el desequilibrio cultural y se promovería el mantenimiento de los grupos.
9. Diferenciación cultural. Los estudiantes de colectivos minoritarios aportan diversidad cultural, costumbres, valores, idiomas y formas de vida, los cuales son muy enriquecedores para la comunidad educativa. La escuela debe respetar esa diversidad implantando programas educativos que contemplen y respeten las formas de aprendizaje características de los distintos grupos.
10. Asimilacionismo. Es conveniente que los alumnos se independicen de sus características culturales, puesto que les dificultan la participación plena en la cultura del país. Es necesario que las escuelas no favorezcan la identificación étnica, debido a que ralentiza el desarrollo académico y aumentan las tensiones entre culturas. Desde esta perspectiva, el sistema educativo debe estar orientado a que los estudiantes adquieran las costumbres, la lengua, las normas, las señas de identidad y los valores de la cultura mayoritaria, liberándose en cierta medida de sus rasgos étnicos y de su propia cultura.

Sobre este último paradigma, existen opiniones controvertidas al respecto. Desde la perspectiva del modelo intercultural e inclusivo, se

argumenta que con el modelo asimilacionista se van perdiendo las riquezas y los beneficios cognitivos que implica el contacto entre distintas lenguas y culturas, así como también supone la negación y privación de la cultura e identidad propias, llegando a vulnerar los derechos humanos.

No obstante, en la sociedad actual, el paradigma educativo que se plantea es de carácter holístico, visualizando la escuela como un conjunto interrelacionado y global. Se conceptualiza el ámbito escolar como un todo, compuesto por diversidad de factores: valores y actitudes de las personas, el currículum, metodologías didácticas, procesos de enseñanza-aprendizaje, materiales curriculares y estrategias de evaluación (Terrén, 2001).

El proceso de aculturación debe tener lugar en la escuela, y tanto los estudiantes como los docentes han de asimilar los rasgos, formas de vida, comportamientos y percepciones al interactuar entre sí. Las tareas educativas mejorarán gracias a la función enriquecedora que implica la interculturalidad, puesto que el alumnado de otras culturas se verá reflejado en la escuela. El paradigma holístico, anteriormente descrito, implica que la acomodación y aculturación deben tener lugar en la escuela de modo simultáneo. En el proceso de acomodación los colectivos de diferentes culturas conservan sus identidades distanciadas pero conviven e interactúan de forma pacífica. La educación ha de estar orientada al desarrollo de las actitudes y conocimientos de los estudiantes, con el fin de que funcionen de manera efectiva dentro de la cultura mayoritaria y con otras culturas, alcanzando la equidad cultural, étnica y social (Aguado, 2003).

Según Todorov (2008): “La buena gestión de esta pluralidad creciente implica no asimilar a los otros a la cultura mayoritaria sino respetar las minorías e integrarlas en un cuadro de leyes y de valores cívicos comunes a todos” (p. 288).

La interculturalidad en el plano educativo, conlleva la implantación de un modelo curricular dinámico, resolutivo, flexible e interactivo, adaptándolo siempre al contexto de cada aula y a las particularidades y necesidades individuales de cada alumno. Los objetivos a largo plazo estarán establecidos sobre los principios básicos del enfoque intercultural, asumiéndolos como modos de actuación más que como finalidades. Son los que se especifican a continuación (Galino y Escribano, 1990):

1. Concienciar que la diversidad étnica y cultural es un mecanismo añadido para todos los sujetos.
2. Conseguir que los distintos grupos se familiaricen con los rasgos de los otros.
3. Despertar el interés en los alumnos para que quieran conocer las diferentes facetas de cada cultura: música, folklore, costumbres, religión, literatura.
4. Desarrollar actitudes y capacidades cognitivas, emocionales y sociales que les permitan integrarse de manera adecuada en la sociedad.
5. Transformación de las ideologías, de las relaciones a nivel político, económico e internacional, que influirían directamente en el conjunto del sistema educativo.

Para poder planificar y llevar a cabo proyectos curriculares interculturales que se adecuen al paradigma holístico anteriormente descrito, es necesario (Aguado, 1991; Ballester y Ibarra, 2015):

- Desarrollar programas que estén integrados en todo el currículum, y que además faciliten y permitan la participación de toda la comunidad educativa.
- Establecer criterios y herramientas de evaluación no centrados en la cultura.

- Organizar y poner en práctica medidas educativas y políticas que persigan la concienciación, la solidaridad, la ciudadanía activa y la creatividad.
- Una formación permanente y continua de los docentes.
- Alejarse de cualquier hecho restrictivo, impulsando los valores del pluralismo democrático: organización social, educación progresista, justicia y equidad social, pensamiento crítico, cohesión social, participación y libertad.

La autora Abdallah-Pretceille (2001) realiza una diferenciación clara entre interculturalidad y multiculturalidad:

Existen dos modelos de gestión de la diversidad cultural: el modelo multicultural anglosajón, que ofrece la posibilidad a todo individuo de pertenecer a una comunidad distinta a la del Estado-Nación; y la orientación intercultural, de inspiración francófona, que no ha dado lugar todavía a posturas oficiales y organizadas ni en la política ni en la educación, pero que representa una sólida alternativa a la corriente multicultural (pp. 22-23).

Esta autora define multiculturalismo en base a los siguientes postulados (Abdallah-Pretceille, 2001):

- Las cualidades del grupo al que se pertenece tienen prioridad sobre la identidad individual, lo que equivale a un tipo de sociedad mosaico.
- Los derechos de las personas deben estar garantizados y defendidos a través de una jurisdicción concreta y bien definida: discriminación positiva y política de cuotas, es decir, aplicando políticas que vayan destinadas a reconocer y respetar las diferencias culturales y a reducir las conductas discriminatorias de aquellos grupos pertenecientes a minorías culturales.

- La creación de los *ghettos* se produce cuando se localizan espacialmente las diferencias entre los individuos, apareciendo los barrios interétnicos.
- Aceptar el relativismo cultural, el cual al reconocer que cada mecanismo debe ser examinado sólo relacionado con la cultura a la que pertenece, favorece de este modo la descentralización y la disminución del etnocentrismo cultural.
- Expresar y manifestar las diferencias culturales en un contexto público, se considera la mejor opción para que sean reconocidas.

Según Cai (2002), el multiculturalismo implica diversidad, inclusión y sobretodo conflicto o polémica y jerarquía de poder. Transformar la sociedad para lograr una igualdad a nivel social entre las distintas culturas, es el objetivo fundamental del multiculturalismo, así como entender, tolerar, aceptar y respetar la idiosincrasia de cada cultura, evitando que ninguna cultura quede marginada y todas convivan en un estado democrático.

La interculturalidad conlleva una aproximación a otro individuo como un ser diferente a uno mismo, pero no condicionado únicamente por su cultura de origen. Entre otros motivos, porque para describir a una persona a través de la cultura a la que pertenece, se debería definir con anterioridad el término de identidad o de cultura. Los dos conceptos poseen muchos matices intrínsecos y a la vez complejos. Fundamentalmente porque el concepto de cultura destaca por su dinamismo y no admite ser encasillado (Ballester, 2007; Ibarra y Ballester, 2010; Mínguez, 2013).

Para Jiménez (2004) la interculturalidad incluye distintos enfoques con tres ejes en común:

- Eje epistemológico. Consiste en la filosofía de cada persona. El individuo no está totalmente definido por su pertenencia a una cultura concreta.

- Eje metodológico. Los métodos interculturales intentan razonar y comprender más que explicar.
- Dimensión ética. Atribuye una ética de la alteridad, que consiste en cambiar la perspectiva de uno mismo por la de otro, aceptando que todos los individuos somos diferentes.

Kymlicka (1996) distingue dos clases diferentes de diversidad cultural. Por un lado la que aparece debido al proceso de incorporar culturas que anteriormente permanecían concentradas territorialmente en un estado mayor y disfrutaban del autogobierno (estados multinacionales). El autor las denomina minorías culturales, caracterizadas por seguir deseando ser sociedades distintas a la mayoritaria. Por otro lado, considera que la diversidad nace de la inmigración familiar e individual (estados poliétnicos). Este tipo de población, pese a anhelar que se reconozca su identidad cultural, no tiene como meta alcanzar ser una nación aislada, sino realizar una transformación en la legislación y en las instituciones para que reconozcan las influencias de la diversidad cultural y puedan manifestar su identidad. Los gobiernos de los distintos países deben implantar las medidas oportunas que vayan encaminadas a armonizar la diversidad étnica y nacional.

Cabe puntualizar que no se puede equiparar lo que hoy en día se denomina neoliberalismo económico con el tipo de liberalismo que Kymlicka apoya. En su opinión la teoría política liberal no debe limitarse únicamente a la defensa de los derechos individuales, sino defender a la vez los derechos de los distintos sectores culturales. El pilar fundamental en una sociedad democrática actual es que se respeten a todos los individuos considerados como iguales y libres. El autor (Kymlicka, 1996) mantiene que:

Una teoría liberal de los derechos de las minorías debe explicar cómo coexisten los derechos de las minorías con los derechos humanos, y también cómo los derechos de las minorías están

limitados por los principios de libertad individual, democracia y justicia social. Tal explicación constituye justamente el objetivo de este libro (p. 19).

En resumen, dice Kymlicka (1996), "una perspectiva liberal exige libertad dentro del grupo minoritario, e igualdad entre los grupos minoritarios y mayoritarios" (p. 212). Considera que ningún grupo cultural tiene la potestad de transgredir o vulnerar la libertad que poseen las personas por defender y conservar su propia cultura e identidad.

Por otro lado, la transculturalidad, según Trujillo (2005), es el conjunto de circunstancias que tienen lugar cuando los grupos de personas de diferentes culturas, están en contacto continuo, con los consiguientes cambios en los patrones de la cultura original de uno de los grupos o de ambos, es decir, unos toman características de los otros.

También se puede definir como la situación en la que un grupo cultural acoge y acepta formas de cultura que provienen de otro grupo diferente, las cuales van sustituyendo a las identidades culturales propias (Chalmers, 2003).

La transculturización es un proceso gradual por el cual una cultura adopta rasgos y características de otra, hasta culminar en una aculturación. Las transculturizaciones suelen conllevar muchos conflictos, sobre todo para la cultura receptora. Es un proceso complicado en muchos casos, ya que siempre existe una cultura que se impone sobre otra, de manera que la última pierde muchos rasgos característicos propios. Toda cultura que no tiene una fuerte base no perdura para siempre, por lo que mientras la transculturización se expande, se corre el riesgo de perder una identidad cultural (Marín, 2002).

El contacto de culturas provoca ciertos problemas o conflictos, como por ejemplo la intolerancia. Es fundamental llegar a alcanzar el

respeto y la tolerancia hacia el prójimo, ya sea de la misma cultura o de otra diferente, es importante conocer, aprender a aceptar y respetar las características y costumbres de los demás aunque sean diferentes a las propias. Además de tolerarse, respetarse y reconocerse mutuamente, es importante aprovechar el valor tan enriquecedor que ofrece la interculturalidad, así como obtener el máximo rendimiento de lo que los demás pueden enseñar de otras culturas diferentes a la propia (Torres, Sánchez y Sánchez, 2001; Ballester *et al.*, 2007; Maalouf, 2008; Soriano, 2008; Todorov, 2008; Ibarra y Ballester, 2010; Jordán, 2014).

Es esencial promover proyectos psicoeducativos para intervenir, que vayan encaminados a preparar a los alumnos a convivir de forma pacífica, instaurando vías para la resolución de conflictos, para el diálogo, la colaboración y el respeto. Poniendo en marcha programas educativos de este tipo, se mejorará la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, se favorecerá el desarrollo individual de los alumnos y se reducirán y prevendrán conflictos de violencia escolar (Zurbano, 1998; Torres, Sánchez y Sánchez, 2001).

En la sociedad actual, coexisten millones de personas, las cuales se agrupan en grupos denominados culturas. En cada una de las culturas hay muchos elementos en común: música, religión, creencias, costumbres, idioma, gastronomía, etc. Uno de los problemas más graves es la intolerancia y las actitudes egoístas y discriminatorias hacia culturas o razas diferentes a la propia, que tienen lugar cuando se pretende imponer una cultura en concreto, sin tener en cuenta los pensamientos o ideas de los demás (Zurbano, 1998; Valero, 2003; Trujillo, 2005; Touriñán, 2008). Según Ortiz (1940):

Todo cambio de cultura, o como diremos desde ahora en adelante, toda transculturación, es un proceso en el cual siempre se da algo a cambio de lo que se recibe [...]. Es un proceso en el cual ambas partes de la ecuación resultan modificadas. Un proceso del cual emerge una nueva realidad,

compuesta y compleja; una realidad que no es una aglomeración mecánica de caracteres, ni siquiera un mosaico, sino un fenómeno nuevo, original e independiente (p. 5).

La transculturización tiene lugar cuando un determinado sector de la sociedad recibe características culturales procedentes de otro grupo social, las cuales van sustituyendo parcialmente a las propias. Muestra la transformación externa que acontece en una cultura por influencias ajenas a la misma. La globalización es uno de los impulsores principales de la transculturización, ya que han ido desapareciendo las fronteras entre los distintos países favoreciendo el intercambio y la conexión entre los mismos, a nivel económico, de mercado (importación y exportación), político y social. Por otro lado, la endoaculturación implica cambios intrínsecos en la cultura (Vargas, 2000; Biondi, 2001; Ritzer, 2003).

En ocasiones se tiende a considerar erróneamente como sinónimos los términos de interculturalidad y transculturalidad. La interculturalidad está más orientada a la organización de sistemas políticos y de gobierno de carácter público, en países en los cuales existe diversidad cultural, que propugnan y defienden el respeto entre las distintas etnias y culturas. La transculturalidad consiste en la influencia mutua entre las distintas culturas que están en contacto, pudiendo llegar a provocar que alguna de ellas pierda su propia identidad cultural, quedando absorbida totalmente por otra (aculturación) (Manzini, 2001).

A lo largo de la vida, los colectivos humanos y cada individuo, van adquiriendo estrategias para resolver los problemas o conflictos que surgen de la convivencia y de las relaciones sociales. Estas formas de comportamiento y actitudes van encaminadas a la construcción de una sociedad pacífica, solidaria, respetuosa, progresista y cooperativa. La Educación Intercultural, las políticas sociales y la organización de los sistemas educativos y de las instituciones de cada país, desempeñan un papel fundamental para llegar a alcanzar estos objetivos sociológicos,

lograr superar el etnocentrismo y conseguir que los individuos muestren una actitud abierta y crítica hacia lo diferente (Muñoz, 1997).

## **2.2. La Educación Intercultural y sus objetivos**

Cuando se habla de interculturalidad, se hace alusión a la interacción entre culturas, siempre desde el respeto, y teniendo en cuenta que ninguna cultura está por encima de otra, facilitando en todo momento la convivencia e integración entre las mismas. En la Educación Intercultural se instaura una relación fundamentada en el respeto a la diversidad y al enriquecimiento mutuo. Pese a esta premisa, es un proceso en el que surgen conflictos, los cuales se pueden resolver a través del diálogo, la comprensión, la tolerancia, el respeto y la escucha mutua (Abdallah-Preteille, 2001; Besalú, 2002). Es primordial precisar que la interculturalidad no se ocupa únicamente de la interacción entre personas de distintos países, sino también la que tiene lugar entre individuos de diferente edad, género, nivel cultural y/o situación socioeconómica.

Los proyectos culturales en el ámbito educativo, deben tener unas características y objetivos definidos, persiguiendo siempre unas mejoras concretas. Deben estar fundamentados en el pluralismo democrático, deben promover el desarrollo de la personalidad de los alumnos y ampliar sus conocimientos sobre las diferentes culturas para facilitarles su inserción en la sociedad una vez acaben la escolaridad obligatoria. Será determinante en el sistema educativo cómo se entienda el concepto de cultura y el de educación, así como el enfoque que se les dé a ambos y las estrategias metodológicas que se empleen para su desarrollo. Es esencial crear un clima de trabajo colaborativo y de esfuerzos compartidos en el centro educativo y en el aula, para adquirir conocimientos y aprendizajes grupales a través de negociaciones y del consenso, enriqueciéndose de forma constante con las aportaciones de

los distintos miembros del grupo, cada uno dentro de sus capacidades y posibilidades (Pérez, 1995; Sacristán, 2000).

La cultura y la educación en el contexto escolar han de concebirse como dos conceptos amplios, abiertos, flexibles y dinámicos, entre los cuales uno de sus ejes vertebradores debe ser el concepto de diversidad, educando en la ciudadanía, aunando el diálogo universal con la sensibilidad hacia lo diferente, de manera que se reconozca la identidad de cada individuo. Trabajando los valores de la igualdad y de la libertad se inicia el camino hacia la inclusión educativa y social y se desarrolla el respeto hacia la diversidad existente. Las sociedades democráticas actuales deben avanzar y adaptarse a los cambios constantes de la cultura global, por lo que es fundamental que aprendan a escuchar, para poder dar respuesta a los diferentes problemas que se presentan. (Bilbeny, 1999; Carbonell, 2000; Abdallah-Preteille, 2001; Bennet, 2001, Besalú, 2007).

Para que los alumnos lleguen a desempeñar el ejercicio de la ciudadanía plena, es indispensable que los sistemas educativos fomenten el respeto hacia la diversidad, dando respuesta a la misma a través de escuelas inclusivas, sin ningún atisbo de discriminación ni de exclusión, promoviendo la cohesión social y la integración de todos sin excepciones. La inclusión educativa supone implantar una metodología de aprendizaje que pueda atender las necesidades y dar solución a las diferencias existentes entre el alumnado, ya sean debidas a su procedencia cultural, social, a su nivel académico o a sus rasgos o características propias de cada individuo. Es importante mantener siempre un nivel alto de expectativas entre los alumnos, así como ofrecerles un amplio repertorio de actividades de diferente tipo para que su bagaje sea más amplio y aprendan a tener capacidad de elección (Gundara, 1993; López, 1995; Sacristán, 2000).

Habitualmente, la Educación Intercultural y la educación especial han sido campos de estudio que se abordaban de forma independiente,

pero para poder realizar un buen tratamiento y trabajo de la diversidad, ambos ámbitos educativos deben unir sus esfuerzos y demandas, de este modo se podrá lograr la equidad en la educación y una enseñanza de calidad para todo el alumnado (Aguado, 1996; Gil, 2002). El reto principal que se plantean los sistemas educativos en relación a la atención a la diversidad, es conseguir que todos los estudiantes, independientemente de que tengan alguna discapacidad o pertenezcan a minorías étnicas, puedan acceder al currículo básico. No significa que todos tengan que ser tratados por igual, sino atendidos en base a sus necesidades individuales, de manera que la escuela y la educación compensen estas desigualdades. Con este enfoque intercultural, inclusivo e integrador los alumnos podrán finalizar las enseñanzas obligatorias y participar de forma democrática en la sociedad compleja y diferenciada que les rodea (McCarthy, 1994; Tomlinson, 1999; Abdallah-Preteille, 2001). La Educación Intercultural es definida por Gil (2002) como un:

Enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social (p. 15).

Tejerina (2008) realiza una unión entre la Educación Intercultural y la globalización, ya que la contempla como una educación para el desarrollo, puesto que es necesario aprender y conocer los motivos por los que existen tantas diferencias entre los países (económicas, medioambientales, conflictos bélicos, etc.) y las consecuencias que generan estas desigualdades. Según la autora, el reto de la multiculturalidad es aceptar al otro, lo que supone un enriquecimiento al entrar en contacto las diferentes culturas y al crearse un diálogo intercultural entre ellas, creándose un auténtico proceso de mestizaje

cultural. Otra investigadora destacada en Educación Intercultural, Aguado (2003), define su pedagogía intercultural como:

La reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia (p.63).

Las teorías críticas plantean la interculturalidad como una tendencia social. Dietz (2005) expone que los movimientos que originariamente se llamaron multiculturales intentaban luchar por los derechos. Se puede nombrar entre ellos a las movilizaciones de los años 60 de los grupos de chicanos, afroamericanos, gays y feministas de Estados Unidos.

La sociedad vive actualmente vertiginosas y profundas transformaciones hacia la multiculturalidad que exigen innovaciones educativas de similar envergadura. Como consecuencia del desajuste existente hoy entre las exigencias que dichos cambios plantean y los esquemas disponibles para responder a ellas, se producen graves problemas sociales. Algunos de esos problemas son: la exclusión de colectivos minoritarios que se sienten diferentes (como por ejemplo los inmigrantes y la etnia gitana), el aumento de conductas racistas e intolerantes, el debate sobre los valores democráticos o los problemas que origina el ordenamiento y constitución de la Unión Europea (Díaz-Aguado, 1995).

La Educación Intercultural es un enfoque pedagógico, una forma de entender la educación, y no se resuelve con una acción puntual, sino que debe ser un proceso continuo, holístico e inclusivo, en el cual se valora la diversidad como algo positivo. Guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la interculturalidad favorece y promueve la inserción en actividades de carácter productivo, de manera que el alumnado llegue a sentirse autónomo, independiente y creador, utilizando técnicas de pensamiento y habilidades para aprender tanto en los centros educativos como fuera de ellos, en las sociedades actuales. La pretensión es alcanzar una educación de calidad y equitativa para todo el alumnado, así como su inclusión como ciudadanos activos en el entorno que les rodea (Tomlinson, 1999; Sacristán, 2000; Abdallah-Preteille, 2001; Besalú, 2002; Gil, 2002; Aguado, 2003; Naïr, 2010; Ibarra y Ballester, 2010; Leiva, 2011; Jordán, 2014).

La interculturalidad ha influido mucho en Europa y en las políticas que se han llevado a cabo en numerosos países, pero todavía no ha desembocado en un interculturalismo explícito. El término apareció en Francia en el año 1975, en un contexto social y educativo, pero rápidamente se expandió al campo relacionado con la inmigración y sus problemas (Abdallah-Preteille, 2001). Esta autora resume estos problemas:

- Referencia sistemática sobre la inmigración, por lo que se han ocultado otras formas de diversidad y de diversificación (mundialización de la vida, construcción europea, intercambios generacionales, etc).
- Terminología no consolidada.
- Imposición de la ideología.
- Desconfianza y recelo sobre los discursos que hacen referencia a la diferencia.
- Dominio del modelo culturalista.

La metodología intercultural pretende comprender más que explicar. Lo más característico de esta visión es la globalidad y la pluridimensionalidad, componentes que favorecen la consecución del objetivo propuesto. Para poder llevar a cabo esta metodología es fundamental el desarrollo de la comprensión, lo cual implica trabajar con uno mismo. Según Tejerina (2008):

Los nuevos retos de la multiculturalidad suponen aceptar al otro, enriquecerse por el contacto con las culturas ajenas y establecer un verdadero diálogo intercultural, frente a la demagogia de quienes viven de la desigualdad y de la paralización que impone el miedo a lo diferente. Constituye un proceso de hibridación recíproca [...] un verdadero proceso de mestizaje (p.49).

La integración y la aculturación son dos premisas fundamentales en la Educación Intercultural. En la integración se acepta la nueva cultura, intentando aprender de ella, conocerla y respetarla, en una interacción recíproca, dando como resultado un proceso intercultural. El caso de la aculturación, ocurre cuando la persona está presente en un espacio en el cual predomina la cultura dominante (García, Pulido y Montes, 1997).

La interculturalidad implica un acercamiento al otro como una persona diferente, pero no condicionado únicamente por su origen cultural. Supone un intercambio en el que hay aculturación del más débil así como un enriquecimiento recíproco provocado de la comunicación y el conocimiento del otro (Mínguez, 2013). Según Abdallah-Preteille (2001), la dinámica de aculturación es un proceso de evolución y adaptación normal, repercutiendo en todos los grupos en contacto, no solo al débil, y no debe ser considerado un proceso degenerativo de las culturas.

En base a la realidad social existente, es esencial definir un modelo educativo intercultural, de convivencia pacífica y respeto mutuo,

realizando transformaciones profundas en el sistema educativo, orientadas a la aceptación de la diversidad en su sentido más amplio y proporcionar experiencias interculturales. Es fundamental que los alumnos reflexionen, conozcan y acepten la coexistencia de las diversas culturas e idiomas, así como empatizar con los problemas o discriminación que pueden sufrir compañeros que pertenecen a minorías étnicas (Valero, 2003).

La diversidad cultural promueve que se trabaje la Educación Intercultural, y requiere implementar proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad adaptado al contexto, unas prácticas docentes adecuadas y una pedagogía diferencial y para la igualdad. Es necesario instaurar unas bases de una educación inclusiva e integradora que respete y apoye la diversidad y una enseñanza individualizada abordando las dificultades que existan en el aprendizaje del alumnado (Fernández, 2005).

La Educación Intercultural y la inclusión educativa deben regir los sistemas educativos en los que exista diversidad étnica, cultural y lingüística, así como en contextos vulnerables socialmente y de nivel cultural y socioeconómico bajo debido a la migración. De este modo los niños podrán desarrollar las competencias a nivel cognitivo, afectivo y social y alcanzar un desarrollo integral (Soriano, 2008; Jurado y Ramírez, 2009; Ballester y Ibarra, 2015).

Para asentar y mejorar las relaciones sociales, es básico fomentar los valores de la tolerancia y el respeto mutuo. Es fundamental que esta tarea surja, en primera instancia, desde la familia, ya que es ahí donde los niños inician su proceso educativo; continuando su desarrollo en la escuela, la cual ofrecerá una amplia diversidad de personas, las cuales tendrán ideologías y convicciones semejantes o distintas a las propias. Por este motivo, es crucial el papel que desempeña la Educación Intercultural, fomentando la aceptación de los contrastes culturales y promoviendo que las familias se impliquen y participen en esta labor

con tal de alcanzar la equidad y mejorar las relaciones sociales de sus hijos y de la comunidad educativa (García, Pulido y Montes, 1997; Nair, 2010; Leiva, 2011).

La diversidad es un factor indispensable en la Educación Intercultural, puesto que es un valor que enriquece el ámbito educativo, favoreciendo la inclusión y la integración si se aborda de manera adecuada, así como un desarrollo integral, equitativo y de calidad. En ocasiones, la Educación Intercultural se ve relacionada erróneamente con una educación para extranjeros, para grupos culturales minoritarios que deben aceptar y adaptarse a la cultura dominante. Sin embargo, esta educación ha de estar orientada para la totalidad del alumnado, enseñándoles a convivir en una sociedad plural, promoviendo la aceptación de la diversidad cultural existente y por tanto haciendo gran hincapié en los valores de la tolerancia y el respeto hacia lo diferente (Banks, 1991; Troyna, 1993; Rodrigo, 1999; Tomlinson, 1999).

La Educación Intercultural no se debe abordar de forma aislada o puntual, sino de modo holístico, transversal e interdisciplinar, en todas las áreas del currículum, de manera que la interculturalidad sea un elemento más en el sistema educativo y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante buscar las herramientas y estrategias adecuadas para garantizar una educación igualitaria y de calidad.

El término inclusión implica reconocer y aceptar la diversidad, y para alcanzarla la Educación Intercultural desempeña unas funciones clave (Jurado y Ramírez, 2009):

- Lograr que los alumnos asuman que a pesar de las diferencias que presentan las personas, también existen muchas semejanzas.
- Evitar los estigmas, etiquetas o tópicos derivados de prejuicios.
- Atender la personalidad e individualidad de cada alumno.

- Considerar que las necesidades educativas especiales son causadas en muchas ocasiones por el entorno social y cultural de los niños.
- El alumnado que se encuentra en condiciones desfavorables y desventaja educativa pueden mejorar su rendimiento académico y sus relaciones sociales si se les ofrecen oportunidades y entornos de aprendizaje adecuados.
- Preservar los derechos de los niños.
- Prevenir conflictos, lo cual requiere planificación, programación y coordinación exhaustivas.

Existe constancia de comportamientos discriminatorios y prejuicios en los centros educativos, en especial en aquellos cuyo contexto es de pobreza y alta vulnerabilidad. Se pueden calificar como una forma de maltratar socialmente, ya sea a través del rechazo, la humillación, conductas hostiles, expresiones despectivas o incluso agresiones físicas (Magendzo y Donoso, 2000; Fernández, 2005; Merino, 2006). Según Jadue (2008, p. 34) se produce un “círculo de profecía autocumplida”, que consiste en que en este tipo de contextos sociales, los propios docentes tienen bajas expectativas sobre el rendimiento académico de su alumnado y perpetúan unos resultados bajos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se definen tres elementos esenciales que posibilitan explicar las situaciones de rechazo entre individuos de grupos diferentes: estereotipos, prejuicios y discriminación. Los tres procesos, funcionan de manera global en la interacción de una persona con un colectivo ajeno (Becerra *et al.*, 2009). Los estereotipos son las imágenes estructuradas, opiniones y significados que las personas tienen sobre las características generalizadas de miembros de otras comunidades (Vonfack, 1998). Concretamente, el estereotipo es el elemento cognitivo que explica los comportamientos de rechazo entre los individuos. Allport y Young (1962), citado en García e Izard (1992), definen el prejuicio étnico “como una antipatía que se apoya en generalizaciones

imperfectas e inflexibles” (p. 329). La discriminación se plasma en el trato desigualitario, destacando su existencia en el ámbito conductual (Alvarado y Garrido, 2003; Santrock, 2004).

La discriminación provoca un efecto negativo en las personas que son discriminadas, que se puede organizar en torno a cinco núcleos temáticos, compuestos por procesos psicológicos que repercuten negativamente en el desarrollo psicológico y social de los niños: “autodesvalorización, desesperanza, resignación, ocultamiento social y concepción de una identidad estigmatizada” (Becerra *et al.*, 2009, p. 176).

Las conductas discriminatorias son una forma de maltrato social, afectando negativamente a la autoestima y al autoconcepto de aquellos que son discriminados, limitando su aprendizaje y las posibilidades de participación. Para alcanzar una educación inclusiva e integradora se deben erradicar este tipo de conductas, fomentando la aceptación de la heterogeneidad entre el alumnado y promoviendo actitudes respetuosas y tolerantes hacia la diversidad (Eagly, 2001; Sarrionandia, 2006).

Existen ventajas en la diversidad:

- La diversidad existente entre alumnado heterogéneo, implica muchas ventajas a nivel educativo, puesto que es enriquecedor para los alumnos, favoreciendo además las oportunidades para trabajar la Educación Intercultural. Por otro lado, cabe indicar que la presencia de diversidad también provoca conflictos, lo cual supone un inconveniente que hay que intentar evitar y reducir, pero al mismo tiempo crea excelentes oportunidades para trabajar los valores de la tolerancia y el respeto mutuo en la sociedad existente, cada vez más compleja y heterogénea. Cuanto más homogéneos son los contextos, los conflictos disminuyen considerablemente, pero también se reducen las

oportunidades para aprender a solucionarlos (Díaz-Aguado, 1992; Maqsud, 1977).

- Es muy importante que en la escuela tengan lugar las oportunidades que se han mencionado, puesto que las discusiones y los conflictos entre el alumnado favorecen el desarrollo de la empatía, de la autonomía, del conocimiento de los derechos humanos y de valores y principios básicos de la convivencia y el compañerismo (Blatt y Kohlberg, 1975; Doise y Mugny, 1983; Berkowitz, 1985, citado por Díaz-Aguado, 1995).

Se pueden observar numerosas definiciones del término inclusión. Para Booth y Ainscow (2002) “se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (p. 20). En la misma línea, Blanco (2002) considera que “la inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (p. 6). Rivas (2006) es más taxativo, definiendo la inclusión social como “un derecho natural del sujeto que proviene de su condición gregaria; como derecho humano debe estar garantizado” (p. 365). Según la UNESCO (2005):

La inclusión se ve pues como un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella (p. 9).

La educación inclusiva se concibe como un derecho de los individuos, cuya finalidad es que alcancen un desarrollo integral como personas mediante la erradicación de situaciones que dificulten el

proceso de enseñanza-aprendizaje, así como cualquier signo de exclusión o conductas discriminatorias, otorgando prioridad a las carencias que presenten a nivel individual, ya sean sociales, ambientales, culturales o académicas. El proceso inclusivo ha de estar basado en el contexto, promover la atención a la diversidad y la participación de toda la comunidad educativa, de manera que los escolares disfruten de la igualdad de oportunidades (Jurado y Ramírez, 2009).

Para prevenir el racismo y la intolerancia, se deben considerar componentes de distinta índole (Díaz-Aguado, 1995):

- a) El componente cognitivo o conjunto de estereotipos negativos sobre los miembros de otro grupo que se hacen explícitos a través de etiquetas verbales.
- b) El componente afectivo o evaluativo, que consiste en una valoración negativa de otras personas junto con sentimientos de hostilidad hacia sus miembros.
- c) El componente conductual, que implica una intencionalidad de conducta negativa o una tendencia a conductas hostiles y de marginación hacia los individuos del otro colectivo (pp. 166-167).

A través de la educación se deben trabajar a fondo estos componentes, con la finalidad de que desaparezcan y no permitir que se produzcan comportamientos intolerantes y racistas.

Es fundamental destacar y asumir la enorme dificultad que implica para los alumnos extranjeros la circunstancia de que los aprendizajes se producen en una lengua que no es su lengua primera, lo que ralentiza la adquisición de los mismos. Por ello, es imprescindible contar en los centros educativos con un programa de educación compensatoria, para paliar estas desigualdades e igualar el nivel académico.

Es conveniente ofrecer a este alumnado situaciones de aprendizaje en su lengua primera. De este modo se promueve que se identifiquen de manera más apropiada tanto con la cultura de la lengua existente en la nueva sociedad en la que viven, como con su cultura de origen (Díaz-Aguado, 1995; Ballester y Ibarra, 2015).

Para poder educar interculturalmente, influyen algunas variables, como por ejemplo: diversidad, obstáculos comunicativos como la lengua, definición del concepto de cultura, políticas poco integradoras, jerarquías sociales marcadas, sistemas económicos que marginan, etc. En el terreno educativo se han aplicado estudios interculturales, detectando problemas de comunicación entre personas de culturas diferentes y en la discriminación de etnias. Según Almaguer, Vargas y García (2009) la interculturalidad del presente siglo tiene como referencia la década de los años 50 en Estados Unidos, concretamente en sus medios de comunicación, así como el proceso de migración ocurrido en España y la unificación europea.

Prácticamente todas las civilizaciones son pluriculturales, se van desarrollando y conformando a raíz de la interrelación entre diferentes culturas y comunidades, las cuales contribuyen con sus pensamientos, actuaciones y sentimientos. Obviamente, los intercambios culturales presentarán diferentes particularidades y repercusiones, produciéndose el denominado mestizaje cultural a causa de estas relaciones (Rodrigo, 1999; Abdallah-Pretceille, 2001; Jiménez, 2004).

Según Rodrigo (1999) una cultura evoluciona gracias al contacto con otras culturas, pero estos contactos pueden presentar características muy diferentes. Actualmente se persigue la interculturalidad, puesto que representa un vínculo respetuoso entre las culturas y su interrelación rechazando todo indicio de discriminación.

Al considerar que no existe una jerarquización entre las diferentes culturas, se está reivindicando de este modo para todas ellas

la igualdad y que sean dignas de respeto. Por esta razón, la interculturalidad es uno de los aspectos esenciales a desarrollar en los individuos, ya que de este modo se podrá dar respuesta a las necesidades de la sociedad pluralista, enfocando la educación desde un punto de vista intercultural, de modo que haya una mayor adaptación al contexto y se desarrolle una ética cívica (Rodrigo, 1999; Gil, 2002).

La Educación Intercultural persigue diferentes objetivos. Se muestran algunas ideas de autores como Banks (1989, 1997); Galino y Escribano (1990); Díaz-Aguado (1995); GrantySleeter (1989); Nieto (1992); Aguado (1996); Carbonell (2000); Levin (1983); Cole (1990); Cole y Scribner (1982); Bennett (2001); Gentili (2001); Scott (2001). Algunos de los objetivos fundamentales son:

- Aumentar la igualdad educativa.
- Rechazar el racismo y la discriminación.
- Fomentar el diálogo y las actitudes interculturales.
- Favorecer la transformación social.

### **2.2.1. La equidad: aumentar la igualdad educativa**

Según Bennett (2001) “el término equidad en educación significa igualdad de oportunidades para que todos los alumnos logren desarrollar al máximo su potencial” (p. 174). Esta autora aclara que la equidad: “no debe confundirse con la igualdad efectiva de resultados ni con la igualdad de experiencias educativas; las características de los alumnos son diferentes, es por ello que la equidad necesita una forma de tratar a cada uno de manera diferente” (p. 174).

Marchesi y Martín (1998) explican sobre este tema, que la igualdad de resultados no es que todo el alumnado obtenga los mismos

resultados, sino en que “las diferencias que se encuentran entre ellos no sean debidas a factores sociales o culturales” (p. 51). Si se toma esta idea de equidad educativa como principio y fin de la Educación Intercultural, los objetivos de este enfoque son:

- Producir un cambio en la escuela, para que todos los niños, sean del grupo cultural o social que sean, tengan las mismas oportunidades de aprender.
- Aumentar el rendimiento académico de todos los alumnos.
- Enseñar que, en realidad, todos tenemos más similitudes que diferencias, a través de la educación en valores.
- Asumir y comprender la diversidad cultural en la sociedad actual y luchar por la igualdad de oportunidades para todos.

Una de las premisas fundamentales de la Educación Intercultural radica en asumir que es necesario que sea compatible el derecho a la identidad cultural de cada individuo con la igualdad de oportunidades, cuyo desarrollo es factible a través de la inclusión educativa (Díaz-Aguado y Baraja, 1993).

Para poder llegar a garantizar el principio de igualdad de oportunidades y hacer frente a la exclusión, no sólo basta con asistir a la escuela, es esencial modificar el campo de la discriminación educativa y evolucionar en el de la inclusión, tanto en la interacción del alumnado con el profesor, los compañeros, la materia o los valores del sistema educativo (Gimeno, 2001; Blanco, 2006; Grant, 2009). Según Díaz-Aguado (1995):

La pertenencia a determinadas minorías étnicas suele agravar la situación de desventaja en la que se encuentran algunos alumnos al añadir a las dificultades socioeconómicas, la marginación que en la escuela se produce de su cultura. Esta falta de reconocimiento de aquello con lo que el alumno se

identifica puede obligarle a una difícil elección entre: la renuncia a su identidad cultural o el rechazo del sistema escolar. Es por tanto necesario que la escuela adopte una perspectiva intercultural, reconociendo activa y explícitamente la cultura de las minorías que pretende integrar (p. 164).

### **2.2.2. Rechazar el racismo y la discriminación**

El racismo es considerado como una gran amenaza contra los derechos humanos, es conceptualizado como un conflicto que afecta a todo el conjunto de la sociedad, y puede llegar a poner en peligro los propios derechos de cada persona a nivel individual (Díaz-Aguado, 1995).

"El racismo se entiende como la discriminación por razón de raza, clase social, género, orientación sexual y/o discapacidad" (Bennett, 2001, p. 174). Las pretensiones de la Educación Intercultural respecto a este ámbito son:

- Eliminar el racismo.
- Intentar que desaparezca la situación de exclusión sistemática que viven algunas personas y grupos en nuestra sociedad, fomentando que se cuestione por qué se producen estas injusticias sociales.
- Promover en el alumnado el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad que existe en la sociedad actual, respetando y valorando las diferentes culturas, religiones y razas (Gil, 2002).

Para favorecer la integración e inclusión de los alumnos pertenecientes a minorías culturales en desventaja es primordial:

- 1) El análisis y estudio de la cultura minoritaria a través de la Educación Intercultural.
- 2) Motivar y estimular a los alumnos para el aprendizaje en la escuela, garantizando niveles de éxito adecuados y eliminando cualquier estereotipo de comportamientos contrarios hacia el alumnado en desventaja, ya sea social, cultural o económica. En ocasiones concurren estereotipos que pueden repercutir negativamente tanto en el trabajo académico como en el intelectual (Levine, 1983).
- 3) Reducir las diferencias que existen para el alumnado que pertenece a culturas minoritarias en desventaja entre las actividades educativas y sus actividades en familia, principio fundamental del aprendizaje significativo (Cole, 1990; Cole y Scribner, 1982).

Los individuos que presentan comportamientos racistas desmedidos se caracterizan por:

- Tener una capacidad limitada para localizar el racismo y entender las diferencias que existen en la sociedad actual debido al entorno y al influjo de la historia (Glock, 1975; Díaz-Aguado 2002; Martínez y Baraja, 1992).
- Interpretar el contexto social de manera extremista, dictatorial y dualista (Adorno *et al.*, 1950).
- Sentir un gran antagonismo y antipatía hacia grupos sociales que se consideran inferiores pero a la vez están protegidos socialmente. Este sentimiento hostil suele ser provocado por haber recibido un trato injusto en algún momento de su vida (Díaz-Aguado, 1995).

En la sociedad actual, tienen lugar situaciones con conductas racistas, y en los centros educativos también, las cuales deben evitarse,

por lo que es fundamental y necesario que la Educación Intercultural llegue a toda la comunidad educativa. Por este motivo se deben promover sobretodo actividades y propuestas didácticas específicas para prevenir y paliar comportamientos racistas e intolerantes, trabajando tanto a nivel cognitivo, como afectivo, personal, social y conductual, de manera que se lleguen a interiorizar este tipo de prácticas educativas y sociales (Lynch, 1987; Troyna, 1993; Rizvi, 1993; Informe Ford, 1990; Gundara, 1993).

### **2.2.3. Fomentar el diálogo y las actitudes interculturales**

Para poder considerar a una persona interculturalmente competente, ésta tiene que presentar diversas actitudes y aptitudes. Debe tener una mente abierta, es importante que sepa empatizar con el resto de individuos y mostrar ciertos valores y principios morales, de manera que su comportamiento y su modo de proceder sean respetuosos hacia la diversidad y pluralidad cultural existente. “La persona competente interculturalmente es aquella que tiene la habilidad de interactuar con otros, de aceptar otras perspectivas y percepciones del mundo, de mediar entre diferentes perspectivas y de ser consciente de sus propias valoraciones sobre la diversidad” (Byram, Nichols y Stevens, 2001, p. 118).

Partiendo del diálogo y de las actitudes interculturales, se pretenden alcanzar las siguientes premisas (Gil, 2002):

- Aumentar la confianza de los estudiantes de grupos excluidos de manera que puedan superarse académicamente.
- Favorecer en los alumnos el desarrollo de destrezas a la hora de opinar sobre diferentes grupos culturales.
- Fomentar en los niños la capacidad de empatía.

- Desarrollar en los estudiantes las capacidades necesarias para poder relacionarse y actuar dentro de su comunidad y del aula.
- Promover la construcción de una personalidad crítica en el alumnado y un desarrollo integral.

#### **2.2.4. Transformación social**

A través de la Educación Intercultural se intenta transformar la sociedad en un entorno ecuánime y democrático (Gil, 2002). Tal y como afirman los autores McLeod y Krugly-Smolska (1997) “se trata sin duda de una meta ambiciosa que confía en las escuelas como agentes de cambio social y educativo” (pp. 8-9).

Según Dewey (1916), se pretende que las instituciones educativas promuevan la transformación social, ya que se encuentran en una posición privilegiada, de manera que se superen las desigualdades (racismo personal e institucional, etnocentrismo, desigual distribución de recursos, relaciones de poder desiguales, etc.).

Según Gil (2002), si se aspira a alcanzar la transformación social, se deben postular ciertas metas:

- Participar democráticamente con unos principios y valores sociales.
- Averiguar las diferencias sociales que existen entre los alumnos.
- Promover que participen los alumnos de manera crítica en la sociedad.
- Luchar contra la discriminación y el racismo.
- Promover comportamientos basados en la tolerancia.

Para ello es necesario:

- 1) Promover una idiosincrasia objetiva, diferenciada y positiva.
- 2) Crear situaciones de aprendizaje en el aula mediante actividades colaborativas y participativas, a través de las cuales vayan descubriendo que pese a existir diferencias con sus compañeros (de raza, cultura, género, religión, nivel académico, temperamento...), coexisten semejanzas importantes.
- 3) Realizar una selección meticulosa de los materiales didácticos interculturales a utilizar en el aula para lograr dichos objetivos, puesto que en ocasiones los textos con un enfoque monocultural, suelen plasmar una perspectiva negativa de otras culturas, incluso favoreciendo la exclusión y la discriminación de otros colectivos (Díaz-Aguado, 1995).

Por lo tanto, para que se puedan alcanzar todos los objetivos descritos se fomentará:

- La participación y la innovación: buscando siempre el consenso en todas las propuestas aportadas por los miembros de la comunidad educativa, a través de los diferentes órganos de participación del centro.
- La gestión organizada y planificada: es importante que todos los miembros de la comunidad educativa estén informados de las diferentes actuaciones, actividades y proyectos que desde el centro se lleven a cabo, con una planificación concreta (Flecha y Puigvert, 2002).
- El trabajo colaborativo y de confianza: favoreciendo una participación democrática y delegando funciones en los miembros de la comunidad educativa que estén dispuestos a colaborar, fomentando así el trabajo en equipo y la toma de decisiones consensuadas (Touriñán, 2008).

- Incrementar la tolerancia respecto a la diversidad cultural y al racismo, y evitar por todos los medios la exclusión social. Desde la escuela se deben promover y desarrollar valores de respeto y empatía hacia otras culturas, etnias o religiones. Además de llegar a la convicción de que en realidad existen más semejanzas que diferencias (Paya, 2000).

La Educación Intercultural no es una finalidad en sí misma, sino un enfoque educativo necesario para evolucionar y mejorar en el respeto a las personas y a los derechos humanos que las tradiciones culturales conllevan. A través de la perspectiva intercultural, es primordial rechazar los abusos que en ocasiones se producen contra los derechos humanos debido a las tradiciones culturales, las cuales deben ser trabajadas y fomentadas desde la Educación Intercultural para llegar a alcanzar una justicia social e identificar las idiosincrasias de cada individuo (Díaz-Aguado, 1995).

Además de todos los mencionados anteriormente, uno de los objetivos principales en la Educación Intercultural, es trabajar a través de Comunidades de Aprendizaje Colaborativo (Díaz-Aguado y Andrés, 1997). Es una modalidad de organización escolar que consiste en que todos los miembros de la comunidad educativa deben participar en la vida del centro, tanto las familias, como los maestros, los alumnos y el personal no docente (Flecha y Ortega, 2012). Esta modalidad organizativa se desarrollará de forma más amplia en el capítulo del marco metodológico.

En una sociedad abierta y plural, los pilares del sistema educativo han de instaurarse en la Educación Intercultural, la educación en valores y la convivencia pacífica. La familia, la escuela y la sociedad civil han de estar unidas e ir en la misma dirección, con la finalidad de lograr el desarrollo integral del alumno, que creen su propia identidad y que aprendan a convivir y resolver los conflictos de manera pacífica (Touriñán, 2010). Según Delors (1996), existen cuatro pilares básicos

que es imprescindible asimilar: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Como indica Savater (2005), la relación con otros individuos es necesaria para desarrollar la humanidad. La humanidad es una forma de relación simbólica, y los seres simbólicos estamos destinados a desarrollar sus posibilidades en relación con los otros.

### **2.3. Música e interculturalidad**

A través de la Educación Intercultural se pueden fomentar actitudes de respeto, colaboración e igualdad entre los alumnos que proceden de países diferentes. La Educación Musical es una herramienta fundamental para trabajar la interculturalidad. A través de la música se pueden acercar y conocer las distintas manifestaciones culturales así como las tradiciones que conforman cada cultura, trabajando valores para que aprendan a empatizar con el resto de compañeros, a cooperar, a ser solidarios, a ser tolerantes y a que tengan una conciencia de respeto hacia la diversidad cultural.

La Educación Intercultural y la apuesta por políticas educativas que aseguren el respeto a la diversidad y heterogeneidad del alumnado en el centro educativo es una constante en la realidad actual. Términos como multiculturalidad, interculturalidad, transculturalidad, integración educativa y atención a la diversidad, tienen una presencia notable a nivel bibliográfico y documental. Prueba de ello es el gran número de artículos, libros, investigaciones, seminarios y congresos que se han realizado en relación al tema. La búsqueda se ha centrado en las dos temáticas principales de la investigación: la Educación Musical en Primaria y la Educación Intercultural.

El presente capítulo está desarrollado en dos apartados. En primer lugar, se ha realizado una revisión de las publicaciones

referentes a Educación Intercultural. En segundo lugar, se han revisado las que hacen referencia a Educación Musical y Educación Intercultural.

Las diferencias entre el aprendizaje formal (en la escuela) y el aprendizaje informal de la vida práctica, dan lugar a diferentes sistemas de aprendizaje funcional. El lenguaje tiene un papel fundamental en el aprendizaje escolar y son necesarios los cambios básicos en la organización social de la educación (Cole y Scribner, 1982; Banks, 1989). Una meta importante en la Educación Intercultural es la reforma de la escuela y otras instituciones educativas, para que los estudiantes de diferente raza, religión, género o clase social, logren la igualdad educativa.

Años más tarde, Cole (1990), a través de investigaciones interculturales de las tres últimas décadas, intenta resumir las implicaciones para llegar a entender el desarrollo cognitivo de los alumnos en la etapa de primaria.

Desde la perspectiva de Banks (1997), se pueden tener en cuenta cinco dimensiones de la Educación Intercultural, pero este autor se centra en tres en profundidad: construcción del conocimiento, pedagogía de la equidad y reducción de prejuicios. Considera que es fundamental educar a los ciudadanos en una sociedad democrática y plural.

Según diferentes autores (Cordeiro, Martínez y Reagan, 1994; Kymlicka, 1995; García, Pulido, y Montes, 1997) la diversidad es intrínseca a cualquier grupo humano, la cual se debe desarrollar en sociedades que proclamen y defiendan la igualdad de derechos, la participación democrática y el dinamismo de las culturas. La discriminación debe ser superada para asegurar una educación equitativa para todos los estudiantes, igualando las oportunidades educativas para alumnos culturalmente diferentes, a través de

enseñanzas positivas, enfoques interculturales y diseñando sistemas de compensación educativa.

La transformación más importante del interculturalismo surgirá de la educación, por lo que debe haber un replanteamiento profundo de los objetivos y contenidos de la misma. Tal y como opinan Green (1998) y Carbonell (2000), la interculturalidad y la diversidad es una responsabilidad colectiva e institucional y, por tanto, atañe a toda la sociedad. No es una cuestión de voluntarismo, buenas intenciones, parches o añadidos curriculares, sino que requiere una reforma total, tanto política como pedagógica, del sistema educativo. Desde un marco democrático y de igualdad, los centros educativos deben dar respuesta a la diversidad existente, respetando los derechos de los individuos.

Más concretamente, para Coelho (1998), Bennett (2001), Byram, Nichols y Stevens (2001), es fundamental fomentar la investigación en la educación y en los docentes con una visión nueva de la escuela, así como programas de formación de maestros en el campo interdisciplinar de la Educación Intercultural. De esta manera los profesores podrán aplicar estrategias o enfoques de enseñanza-aprendizaje adecuados a las necesidades de los estudiantes en aulas con diversidad cultural.

En la misma línea, Gil (2002), basó un trabajo de investigación en la etapa de primaria. En él se aborda la Educación Intercultural proponiendo medidas de mejora a partir del análisis de la misma desde un enfoque cualitativo. Analiza la presencia y el desarrollo de un enfoque intercultural, de la práctica escolar y de la formación del profesorado en primaria, en centros educativos de la Comunidad de Madrid.

Del mismo modo, Gimeno (2001), Díaz-Aguado (2003), Darretxe (2009), Grant (2009), Soriano (2008), Touriñán (2010) y Ballester y Ibarra (2015) toman como referencia los principios de la escuela inclusiva y los procesos de adaptación del aula a la diversidad del alumnado,

identificando las variables que contribuyen a desarrollar prácticas inclusivas. Exponen la manera de promover prácticas educativas que puedan favorecer la construcción de una escuela con un proyecto de futuro para todos los ciudadanos. Pretenden que en los centros educativos prevalezca la igualdad, la cohesión social, la educación en valores, la convivencia pacífica, el desarrollo cívico, el logro de los derechos humanos y una visión crítica de la sociedad. Contemplan la educación como el instrumento más eficaz para la transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo.

Por otro lado, Hidalgo (2005) y Osuna (2012) realizan un análisis de la Educación Intercultural partiendo de conceptos como cultura, sociedad y etnicidad, que desembocan en modelos y enfoques de atención a la diversidad cultural diferentes, que tienden a hacer que las desigualdades sociales sean más profundas. La finalidad es conseguir que exista una convivencia y una mezcla de culturas, sin que se formen guetos y fomentando el respeto y la tolerancia.

Desde hace varias décadas se está investigando sobre Educación Intercultural, tanto a nivel nacional como internacional, pero continúa siendo una limitación fehaciente el hecho de que es reducida la práctica educativa centrada en la interculturalidad, la atención a la diversidad cultural y la incorporación de contenidos sociales en las programaciones didácticas. Para Besalú (2007) y Besalú y Vila (2007) el desarrollo de la Educación Intercultural en el sistema educativo precisa de mayor investigación para ir iluminando la realidad social existente. Con el fin de mejorar las prácticas didácticas es necesaria una reconversión profunda del currículum escolar y establecer como base que el “diferente” puede lograr acceder con cierta rapidez a la competencia en la cultura dominante, siendo la escuela la que facilita el tránsito de una cultura a la otra.

Sales, Ferrández y Moliner (2012), publicaron un artículo en el que defienden que construir una escuela intercultural inclusiva es un

proceso que requiere instrumentos, como la Guía CEIN<sup>3</sup> y las estrategias de diagnóstico participativo. Opinan que se necesita un proceso de investigación-acción y un instrumento de autoevaluación intercultural e inclusivo, como modelos que orienten la mejora educativa, aumenten la tolerancia, la atención a la diversidad y la gestión de calidad.

Es necesario promover en los alumnos la curiosidad hacia las diferentes culturas, independientemente de su origen geográfico, étnico o social, así como formarlos en la idea del respeto. La literatura es un ámbito privilegiado para trabajar la multiculturalidad ya que es interdisciplinar y fomenta la integración, garantizando una formación para todos (Ballester, 2007; Ballester y Ibarra, 2015). Según Ballester (2007): “esta especie de renovación metodológica debe venir del abandono de la antigua ortodoxia, alejándose de una óptica etnocéntrica por la utilización de una especie de heterodoxia didáctica y un intento de comprensión de los recién llegados” (p.16).

Siguiendo en la misma línea, Ibarra (2009) y Mínguez (2013) en sus respectivas tesis doctorales plantean como objetivo principal estudiar el fenómeno de la multiculturalidad en la literatura infantil y juvenil española y catalana, desde una perspectiva intercultural. Se utiliza el paradigma intercultural porque permite una visión mucho más amplia del fenómeno de contacto entre culturas. Por un lado, porque se focaliza más sobre la diversidad que sobre la pertenencia de los individuos a una cultura determinada, y por otro, porque permite incluir el estudio de la propia cultura en este contacto interactivo.

En segundo lugar, se ha realizado una revisión de las publicaciones referentes a Educación Musical y Educación Intercultural.

Existen muchos debates abiertos acerca de la Educación Musical Intercultural: sobre músicas del mundo, contextos culturales musicales y planificación curricular. Elliott (1989 y 1990) considera fundamentales

---

<sup>3</sup> Guía CEIN: Guía para la construcción de la escuela intercultural inclusiva.

los conceptos de: arte, cultura, multiculturalidad, educación y música. La finalidad es aunar los términos de música e interculturalidad reflexionando sobre los mismos, de manera que a través del desarrollo curricular de contenidos musicales se pueda realizar un buen trabajo de la interculturalidad.

La presencia de gentes de diferentes culturas es cada vez mayor y las necesidades de integración obligan a afrontar las nuevas realidades. Según Giráldez y Pelegrín (1996), González-Mohino (2002) y Montoro (2002), hay muchas formas de enfocar en el aula la diversidad cultural, pero sin duda, un acercamiento enormemente rico es trabajar las manifestaciones musicales y los juegos infantiles que los niños y las niñas conocen o pueden aportar gracias a la memoria de sus familiares. Transmitidos de padres a hijos, o de abuelos a nietos, contienen la esencia del saber, las creencias y las costumbres de cada cultura. Asumen diferentes estilos y estructuras de acuerdo al período histórico, al área geográfica o a la cultura en la que se practican. La Educación Musical es una pieza clave para conseguir un clima armónico y tolerante, además de ofrecer muchas posibilidades para trabajar la interculturalidad, la diversidad y los problemas de adaptación mutua.

En determinados centros educativos se mantiene la consideración de que la música occidental es la que merece mayor respeto social, denominándola música culta, y dejando a un lado como menos importante el resto de músicas, ya sea música de otras culturas o continentes, sin tenerlas en cuenta en el currículum. La Educación Musical en algunos centros se imparte desde el punto de vista intelectual, enfatizando el lenguaje musical en detrimento de las posibilidades socializadoras que determinadas actividades podrían contribuir a la interculturalidad.

Pedagogos musicales de diferentes países (Elliott, 1989 y 2007; Giráldez, 1997; Martí, 2003; Campbell, 2005; González, 2010; Leal, 2010; Anderson y Campbell, 2011; Gómez, 2011; entre otros) han

investigado sobre la perspectiva multicultural en la Educación Musical en las últimas décadas y, más recientemente, profesores españoles han demostrado un creciente interés por este enfoque. Es importante llegar a alcanzar el equilibrio entre las tradiciones musicales occidentales y las variedades de música de otros grupos culturales, vigilando los elementos simbólicos y rituales que acompañan a las músicas distintas a la propia. La música es un poderoso elemento de enculturación, algo que no reflejan las partituras pero sí el conjunto de prácticas sociales que envuelven su interpretación. Por lo tanto, es necesario que los maestros de música amplíen el currículo para adaptarlo, poder representar todos los tipos de música y dar una respuesta adecuada a la diversidad de alumnado en su tarea diaria (Giráldez, 1997; Martí, 2003).

El trabajo de McCarthy (1997), es el tercero de una secuencia de estudios, que abordan la historia de la internacionalización de la Educación Musical. Los dos primeros trabajos fueron presentados en conferencias de la ISME (International Society for Music Education) en Seúl (1992) y Tampa (1994), respectivamente. El estudio se centra en el papel que la ISME ha desempeñado a lo largo de los años, promoviendo la música y su dimensión multicultural en la educación e incluyendo en el currículo el estudio de las diferentes culturas.

Es fundamental transmitir a través de la Educación Musical valores como la cooperación, la solidaridad y la empatía, creando de esta manera un ambiente de respeto en la escuela, un futuro más solidario en la sociedad y posibilitando experiencias y situaciones a través de las cuales los niños interactúan con el mundo externo. Según Gallego y Gallego (2001) y (2003), Ortiz y Ocaña (2004), O'flynn (2005), Bravo y Moya (2006), González (2010), Martín (2010), Anderson y Campbell, (2011) y Bernabé (2012), trabajando la Educación Intercultural a través de la música, se encuentran valores universales que permiten el diálogo, la igualdad entre las personas, la integración y la aceptación de las idiosincrasias de todos los individuos de la sociedad. Educando en actitudes interculturales se ofrece a los alumnos puntos de vista no

racistas, favoreciendo el respeto a las diferentes culturas y promoviendo conductas tolerantes, respetuosas, solidarias y comprensivas, de manera que tienen lugar situaciones de enseñanza-aprendizaje en un entorno más rico, puesto que se van incluyendo tanto las riquezas culturales propias como las pertenecientes a otras personas.

Las sociedades son cada vez más pluriculturales debido a los movimientos migratorios. La diversidad cultural, es uno de los temas de mayor importancia en el sistema educativo actual, así como un reto en la educación del siglo XXI. Tal y como consideran Segura y Ortells (2003) y Travé (2003), a través de la música y su dimensión multicultural se puede trabajar la Educación Intercultural en las aulas, ya que fuera de ellas, los alumnos, ya reciben muchos estímulos musicales de diferentes culturas a través de los medios de comunicación, y es importante que los docentes utilicen esas experiencias auditivas. Es primordial que el alumnado participe en los procesos culturales y sociales que tienen lugar en el aula, en todas las áreas, incluida el área de música. Para llevar a cabo esta forma de trabajar, el profesor de música debe garantizar a los alumnos la audición musical, la producción, la creatividad y la contextualización.

Además, según Rodríguez-Quiles (2004), Siankope y Villa (2004) y Campbell (2005), es fundamental hacer hincapié en la gran importancia que tienen las relaciones interculturales en el ámbito educativo, ya que son una fuente de enriquecimiento para todos los miembros de la comunidad educativa. Los centros educativos deben comprometerse y realizar intervenciones interculturales y socializadoras, tanto en el área de música como en el resto de áreas. Partiendo de la Educación Musical, actualmente considerado como un mundo multicultural, los docentes son los responsables de promover y desarrollar en el alumnado los principios y valores fundamentales para la convivencia, favoreciendo el desarrollo de la creatividad, de la personalidad, del respeto a la diversidad, de la tolerancia, del conocimiento de la cultura propia y ajena y de la autoestima. Por este motivo se están abandonando los

conceptos rígidos y cuadriculados a nivel educativo, proponiendo nuevas estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la música.

Según Leiva (2005) y (2011), la música, desde un punto de vista educativo, tiene una función social de acercamiento y conocimiento de culturas, así como facilita el trabajo de la Educación Intercultural y la complejidad de significados que de ella se derivan. En el artículo se cita a Small (1989), quien considera que someter la educación de la música solamente a los valores tradicionales de la cultura occidental, no sólo limita la imaginación de los niños y jóvenes, sino que además ahonda en modos de pensamiento hegemónico, escasamente compartidos con el resto de culturas y manifestaciones estéticas minoritarias.

Es esencial proponer enfoques educativos para ponerlos en práctica en los contextos locales, nacionales e interculturales de la Educación Musical. Los conceptos de la Educación Musical multicultural se investigan desde la perspectiva etnomusicológica. Los planes de estudio de muchos países ofrecen una visión mucho más amplia y plural de la enseñanza de la música, proporcionando modelos interculturales a los maestros y a las escuelas. Los maestros deben atender la diversidad, motivar, potenciar y fomentar la Educación Intercultural, pero todo ello, teniendo siempre en cuenta las emociones en el aula y sus consecuencias en el aprendizaje, tanto en el área de música como en el resto de áreas (O'flynn, 2005; López, 2006).

Partiendo de la Educación Musical también se puede trabajar la paz, tal y como plantean Sanfeliu y Caireta (2005), ya que consideran la música como una herramienta motivadora, un lenguaje de expresión y comunicación, y como un instrumento para luchar contra la violencia, para empatizar con situaciones o problemas ajenos y para trabajar la interculturalidad. Presentan seis propuestas didácticas (para alumnado de tercer ciclo de primaria y de secundaria) para trabajar la educación para la paz a través de diferentes canciones: la guerra, la paz, los

derechos humanos, los derechos de los niños, la inmigración y la diversidad.

Según diferentes autores como Bravo y Moya (2006) y Vilar (2006), basándose en sus investigaciones llevadas a cabo dentro de las aulas, concluyen que se puede presentar el hecho musical a los alumnos y acercarlos a la música partiendo de las otras músicas, ya que han comprobado que éstas resultan un punto de partida muy atrayente para los alumnos de la escuela primaria y permiten trabajar todos los contenidos específicos del área de Expresión Musical. Del mismo modo, contemplan la problemática de la Educación Intercultural en el área de música y los continuos cambios debidos al fenómeno migratorio. Se resalta la necesaria revisión de las programaciones de música, adaptándolas a los problemas de integración y evitando actitudes racistas e intolerantes.

La Educación Intercultural es la respuesta más adecuada al fenómeno de la diversidad cultural y tiene como objetivo principal capacitar a las personas para convivir de forma armónica en sociedades multiculturales. En el ámbito de la Educación Musical, la perspectiva intercultural todavía no se ha desarrollado lo suficiente a nivel institucional, social y político. Martínez (2006), expone que en los centros educativos se debe fomentar en los alumnos el desarrollo de la tolerancia hacia lo diferente y potenciar el espíritu crítico a través de un repertorio musical amplio. Uno de los muchos libros publicados sobre música e interculturalidad es *Músicas del mundo*, de la autora Sharma (2006), en el cual se realiza un recorrido por distintas culturas, pasando por África Subsahariana, la música para *Steel Band* de Trinidad, la música del mundo árabe (África del Norte), la India, China, Japón y la música de *Gamelan* de Indonesia. En cada una de ellas explica y plantea tareas rítmicas, vocales, melódicas e instrumentales muy interesantes.

Siguiendo en la misma línea, Gómez (2011), realiza un resumen de músicas alrededor del mundo para presentarlas al alumnado de la

etapa de Primaria. El autor considera que la música debe partir de la situación social, religiosa y política, ya que del mismo modo que en otras artes, tiene una función social y cultural.

Es importante y fundamental socializar y dar justicia a la Educación Musical, práctica y teóricamente. Los docentes de otras disciplinas han realizado avances importantes en sus planes de estudio en cuanto a justicia social, y en el área de música también se está siguiendo la misma tendencia. Elliott (2007), realiza algunas sugerencias para enfocar la enseñanza y aprendizaje de la música de una manera socializadora, pero partiendo del contexto educativo de Estados Unidos.

Por otro lado, Díaz e Ibarretxe (2008), explican la problemática existente en la Europa comunitaria, por el aumento de población inmigrante en los últimos años, y en concreto en España, donde este hecho se ha producido más tarde, lo que ha conllevado a que los investigadores aumenten su interés por la interculturalidad en contextos educativos. Consideran que la legislación vigente presenta carencias respecto a aspectos interculturales, por lo que recae la responsabilidad en las instituciones educativas y en los docentes de proponer medidas de intervención adecuadas en todas las áreas, así como en la Educación Musical, ya que a través de ella se desarrollan y adquieren la competencia cultural y artística y la competencia del tratamiento de la información y competencia digital. Hacen hincapié en ambas competencias ya que son fundamentales para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos relacionados con la diversidad musical, tanto en Primaria como en Secundaria.

En su tesis doctoral, Hernández (2007), profundiza en las opiniones, motivaciones, percepciones y vivencias que los maestros especialistas de Educación Musical de Primaria tienen sobre la interculturalidad. Se describe el tratamiento didáctico que los maestros conceden al trabajo intercultural en sus clases. Se resaltan los itinerarios formativos, el grado de preparación y disposición de los

maestros para afrontar el reto de la interculturalidad, todo ello, a través de una metodología descriptiva, cualitativa y cuantitativa.

Actualmente el número de alumnado extranjero que existe en las aulas es elevado, lo que conlleva un problema de idioma, el cual supone una dificultad para la comunicación y la realización de actividades. Según Molina (2007), estas circunstancias implican la realización de adaptaciones curriculares en todas las áreas, incluida el área de música, la cual ha de perseguir la integración social y la adaptación al alumno, como objetivos principales. Para alcanzar dichos objetivos, se deben trabajar en el aula las culturas musicales propias de cada alumno, de forma individual y colectiva y fomentando el trabajo en equipo, la autoestima, la confianza, la creatividad y la autonomía. La autora utiliza los sistemas pedagógicos de Carl Orff y de Jos Wytack para el desarrollo de la integración social a través de la música.

Más concretamente para Pérez-Aldeguer (2008), el ritmo musical desempeña una importante función a nivel social en el ámbito escolar, ya que favorece la integración e inclusión social del alumnado, en todos los niveles educativos. A través del ritmo se puede fomentar el trabajo colaborativo, la motivación, el trabajo en equipo, la cooperación, la disciplina y la participación. En la investigación se utilizaron diferentes ritmos de cuatro continentes: África, Europa, Asia y América Latina.

Por otro lado, este mismo autor, Pérez-Aldeguer (2012), realiza una investigación musical en la escuela primaria, partiendo de un programa de intervención denominado: Dum-Dum, el cual está basado en favorecer la inclusión de los alumnos extranjeros a través de la música, ya que es un magnífico recurso para educar. Con este programa, el objetivo de intervención a alcanzar es educar interculturalmente dentro de una escuela inclusiva.

Siguiendo en la misma línea, Rodríguez (2008) presenta el caso concreto y real de un maestro de música, en un centro educativo cuyo

alumnado es en gran parte extranjero. Esta experiencia comienza con el interrogante: ¿qué hacer en esta situación? Se profundiza en la enseñanza de la música, la interculturalidad, la integración, la enseñanza primaria y el alumnado extranjero.

La utilización de las artes es idónea para establecer el diálogo intercultural, creando una cultura de paz y esperanza, educando hacia la no violencia, hacia la no discriminación y hacia una sociedad armónica e igualitaria. Rebernak y Muhammad (2009) consideran que a través del arte se puede realizar un buen trabajo de la Educación Intercultural, ya que los individuos se comunican y expresan sentimientos, percepciones, vivencias, tradiciones y patrimonio cultural, y todo ello es un medio para cambiar el mundo.

En la publicación de Martín (2009), se realiza una revisión de los elementos fundamentales y algunas experiencias realizadas en el aula intercultural de música. La finalidad de esta investigación es proponer la enseñanza de la Educación Musical partiendo desde la propia cultura, teniendo en cuenta el contexto, trabajando las músicas del mundo e integrando al máximo al alumnado extranjero. Botella y Fernández (2010), coinciden con Martín (2009), realizando una reflexión sobre lo válida que es la música para trabajar la interculturalidad en las aulas, debido a la amplitud de herramientas que pueden emplear los docentes para ello: canto, danza, instrumentos, folklore, literatura, juegos... Consideran que la Educación Intercultural implica la enseñanza desde el respeto, la tolerancia, la paz y la igualdad, fomentando la cooperación, la colaboración y la solidaridad.

La idea de utilizar la canción como herramienta principal del proceso de enseñanza-aprendizaje para trabajar la Educación Intercultural desde el área de música en primaria, es apoyada por los autores De Moya, Hernández y Hernández (2010) y Botella, Fernández, Mínguez y Martínez (2015), entre otros. Aunque consideran que se puede trabajar a través de la diversidad de elementos musicales (danza,

ritmo, sonidos corporales, instrumentos, etc.), focalizan la atención en la canción para favorecer que el alumno conozca el folklore propio de su cultura, como el de otras diferentes, y de esta forma acercarse a la diversidad musical existente. Todo ello a través de una metodología de participación activa, siendo válido tanto en Primaria como en Secundaria.

Más concretamente para González (2010), es imprescindible transformar el currículo en la escuela primaria, y para ello realiza una investigación en un centro educativo basada en un programa experimental. El pilar fundamental del cambio se centraliza en canciones infantiles en diferentes idiomas, por lo que el primer paso es modificar el currículo de música. Se muestran tanto los resultados obtenidos como el proceso de cambio llevado a cabo.

Publicaciones como las de Anderson y Campbell (2011) y Parncutt y Dorfer (2011), entre otras, exponen que un enfoque multicultural en Educación Musical requiere organizar experiencias educativas que fomenten en los alumnos la sensibilidad, la comprensión y el respeto hacia las personas de orígenes étnicos-culturales diferentes. Abordan la integración social, cultural y política de las minorías étnicas y analizan el rol y la importancia que tiene la música en la integración cultural y en la interculturalidad. Consideran que si los estudiantes tienen que aprender desde una perspectiva multicultural, los maestros deben desarrollar una filosofía educativa que reconozca y valore la diversidad de las expresiones culturales. Todo ello promoviendo en el alumnado el desarrollo de la tolerancia, del entendimiento y la inclusión social.

Ante el desafío de la interculturalidad en las aulas, es necesario que la respuesta de la escuela parta desde los propios centros y de los docentes, ya que son los que están en contacto directo con el alumnado, respetando la diversidad, fomentando las relaciones de igualdad y aprovechando la riqueza que ofrece la multiculturalidad y la música (Botella, Fernández, Mínguez, Angulo y Martínez, 2013).

Puesto que la sociedad es cada vez más multicultural, la competencia intercultural es uno de los pilares más importantes en la educación del siglo XXI, siendo la Educación Musical un recurso y herramienta fundamental para alcanzar y desarrollar dicha competencia y para trabajar la diversidad cultural y la integración en el aula. Ortiz (2011) y Pérez-Aldeguer (2014) analizan diversos estudios del ámbito de Educación Musical e Interculturalidad, concluyendo la gran importancia que tiene la música popular en las escuelas y cómo la música favorece el proceso de inclusión y el desarrollo de la competencia intercultural. También lanzan propuestas sobre cómo “tender puentes hacia la Interculturalidad” desde el área de Educación Musical.

#### **2.4. El tratamiento de la interculturalidad en las leyes educativas: LOE y LOMCE**

El presente capítulo versa sobre el tratamiento e importancia que la legislación educativa otorga a la Educación Intercultural. Se compone a su vez de tres apartados. El primero de ellos alude a la interculturalidad en el currículum de Educación Primaria, el segundo hace referencia a la interculturalidad en el currículum de Educación Musical en Primaria y en el último se realiza una síntesis de cómo favorecen la Educación Musical y la Educación Intercultural en el desarrollo de las competencias básicas del currículum.

Según la *Ley Orgánica 2/2006 de 3 de marzo, de Educación* (LOE):

La educación es el medio más adecuado para construir la personalidad de los jóvenes, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica (p. 17158).

A través de la educación se transmiten conocimientos y valores, se renueva la cultura, se fomenta la equidad, la justicia social, la solidaridad, el respeto a la diversidad y se promueve la convivencia democrática, con la finalidad de alcanzar la cohesión social y garantizar que los individuos puedan ejercer sus derechos de forma libre, democrática y con pensamiento crítico. La LOE afirma que la mayor riqueza de un país es una buena educación.

Los principios fundamentales que presiden la LOE son:

- El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. [...] Tras haber conseguido que todos los jóvenes estén escolarizados hasta los dieciséis años de edad, el objetivo consiste ahora en mejorar los resultados generales y en reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados. En suma, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto.
- La necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso. La combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido. [...] Pero la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones

educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo. El principio del esfuerzo, que resulta indispensable para lograr una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa. Cada uno de ellos tendrá que realizar una contribución específica. Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes. Los centros y el profesorado deberán esforzarse por construir entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes. Las Administraciones educativas tendrán que facilitar a todos los componentes de la comunidad escolar el cumplimiento de sus funciones, proporcionándoles los recursos que necesitan y reclamándoles al mismo tiempo su compromiso y esfuerzo. [...] Resulta, pues, necesario atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera. Se trata, en última instancia, que todos los centros asuman su compromiso social con la educación y realicen una escolarización sin exclusiones.

- Un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI. Es por ello por lo que en primer lugar, la Unión Europea y la UNESCO se han propuesto mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos y aprovechar al máximo los recursos disponibles, aumentando la inversión en recursos humanos. En segundo lugar, se ha planteado facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación, lo

que supone construir un entorno de aprendizaje abierto, hacer el aprendizaje más atractivo y promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social. En tercer lugar, se ha marcado el objetivo de abrir estos sistemas al mundo exterior, lo que exige reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea (pp. 17159-17160).

Para poder alcanzar estos principios, hay que actuar en varias direcciones: por un lado es necesario flexibilizar el sistema, y por otro, la formación ha de ser concebida como un proceso permanente, es decir, que tenga lugar a lo largo de toda la vida.

La LOE promueve una educación integral del alumnado, incluyendo las enseñanzas y las competencias básicas que son fundamentales en la actualidad, de manera que lleguen a desarrollar sus derechos y deberes como ciudadanos democráticos, a vivir en sociedad y a lograr el interés de continuar aprendiendo.

La educación en los centros, depende principalmente de los docentes que componen el Claustro. Es necesario que todos los profesores estén comprometidos e involucrados en las tareas que llevan a cabo, ya que de esta manera los alumnos podrán desarrollar sus capacidades al máximo, persiguiendo siempre la calidad y equidad, y conseguirán que las familias participen y se impliquen en la vida escolar de sus hijos. También es fundamental que los docentes adapten las programaciones didácticas a la realidad del alumnado y del entorno en el que se ubica el centro. Para ello, los centros educativos cuentan con su propia autonomía para poder realizar las transformaciones de lo que establece la Administración en el marco general, de este modo pueden adaptar sus actuaciones en función de las características y necesidades

de su alumnado, así como del entorno que les rodea, con la finalidad de lograr el éxito escolar de todos ellos.

Las Administraciones educativas deben favorecer y fomentar la formación permanente del profesorado unida a la práctica educativa, así como la consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, y conseguir el reconocimiento social de su tarea.

En su título Preliminar, ocupa un lugar relevante la transmisión de aquellos valores que favorecen la libertad personal, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la responsabilidad, la igualdad, la tolerancia, la no discriminación, la prevención de conflictos, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común. La LOE plasma como principio básico, tanto en primaria como en secundaria, la atención a la diversidad, con la finalidad de poder ofrecer a los alumnos tanto una educación adaptada a sus necesidades concretas, como los recursos necesarios.

Con el fin de garantizar la equidad, la LOE, en su título II hace alusión al alumnado que precisa de una atención educativa distinta a la ordinaria por manifestar alguna necesidad específica de apoyo educativo. Con el fin de alcanzar la inclusión e integración total del alumnado que presenta necesidades de algún tipo, en este título de la ley se incluyen los recursos, atenciones y tratamientos específicos que se derivan por presentar discapacidad física, psíquica o sensorial, trastornos de conducta o debido a condiciones sociales. Atender de manera adecuada a este alumnado se concibe a través del principio de inclusión y de atención a la diversidad, promoviendo así la igualdad y la cohesión social y abarcando todas las etapas educativas.

La Ley también refleja la compensación de las desigualdades mediante programas concretos que se llevan a cabo en los centros educativos o en zonas geográficas en las cuales sea necesario intervenir

de forma compensatoria, contemplando la diversidad del alumnado, así como a través de becas y ayudas para los estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavorables.

En su título V, se contempla la participación de toda la comunidad educativa como un pilar esencial para la educación y formación de individuos libres, con autonomía, responsabilidad y compromiso. Por este motivo, las Administraciones educativas deben fomentar y garantizar la participación de la comunidad educativa (personal docente, personal no docente, alumnado, familias...) en el funcionamiento y actividades del centro escolar.

Finalmente, en la Ley se hace referencia:

Al alumnado extranjero, a las víctimas del terrorismo y de actos de violencia de género, al régimen de los datos personales de los alumnos, a la incorporación de créditos para la gratuidad del segundo ciclo de educación infantil y al fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres (p. 17164).

El preámbulo de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre*, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) indica que: “El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio” (p. 97858). Por ello, el alumnado será siempre atendido de acuerdo a sus necesidades, persiguiendo el desarrollo de su talento individual, por lo que el sistema educativo debe ayudar a que no influyan las situaciones económicas y sociales y que todos asuman que sus aspiraciones se pueden hacer realidad.

Según la LOMCE se pretende orientar a los alumnos hacia los itinerarios más apropiados a sus cualidades, conocimientos y competencias, de modo que puedan alcanzar sus metas y aumentar sus posibilidades de encontrar empleo. El alumnado que presente dificultades académicas podrá contar con programas concretos con la

finalidad de recibir un apoyo educativo para continuar en el sistema y favorecer su empleabilidad.

La sociedad española debe comprometerse con una educación de calidad, como pilar básico para garantizar la igualdad y la justicia social entre sus ciudadanos. “La educación es el motor que promueve el bienestar de un país” (p. 97858). El alumnado podrá alcanzar el desarrollo máximo de sus capacidades y potencialidades con una educación que fomente la equidad, la calidad, la inclusión y la integración.

En el artículo 27.2 de la Constitución Española, ya se indica que: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (p. 29318). La LOMCE también contempla este artículo.

La sociedad actual afronta cambios constantes y profundos, por lo que la educación debe estar adaptándose continuamente a las nuevas demandas de aprendizaje que van surgiendo. La escuela, y principalmente la pública, se ha centrado fundamentalmente a lo largo de toda su historia, en reducir o paliar las situaciones de injusticia o discriminación que han ido apareciendo.

Para mejorar la calidad de una sociedad democrática es imprescindible mejorar la calidad del sistema educativo de la misma. Si los individuos son cívicos y responsables, la sociedad en su conjunto será participativa, representativa y dinámica. Aumentar el nivel académico actual es una premisa fundamental para promover en la sociedad una convivencia en armonía, en paz y un desarrollo cultural global.

La equidad y la calidad van en la misma dirección. Es impensable una educación de calidad en la que no sea prioritario erradicar cualquier signo de desigualdad. Es esencial evitar y eliminar la mediocridad y el

desinterés, para poder alcanzar la equidad en el sistema educativo. Según la LOMCE: “Para la sociedad española no basta con la escolarización para atender el derecho a la educación, la calidad es un elemento constituyente del derecho a la educación” (p. 97860).

Los sistemas educativos de los distintos países han tenido que adaptar tanto programaciones como normativa, debido a las nuevas demandas de la sociedad actual, ya que se producen transformaciones constantes debido al mundo global e interconectado que existe.

La propuesta de la LOMCE:

Surge de la necesidad de dar respuesta a problemas concretos de nuestro sistema educativo que están suponiendo un lastre para la equidad social y la competitividad del país, primando la consecución de un marco de estabilidad y evitando situaciones extraordinarias como las vividas en nuestro sistema educativo en los últimos años. Esta Ley Orgánica es el resultado de un diálogo abierto y sincero, que busca el consenso, enriquecido con las aportaciones de toda la comunidad educativa (p. 97862).

Respecto a este último aspecto de la LOMCE, puntualizar que es una ley poco justificada y autoritaria. No se ha permitido entrar a debate a aquellas personas u organismos interesados por la educación y su mejora (profesores, estudiantes, comunidad educativa, asociaciones de madres y padres, partidos políticos, sindicatos, etc.).

Los principales objetivos de la reforma promovida por la LOMCE son: disminuir el porcentaje de abandono escolar, mejorar los resultados académicos e incentivar en los alumnos el espíritu emprendedor. Los principios fundamentales sobre los cuales se instaura la ley son que se otorga mayor autonomía a los centros educativos, la gestión de la dirección de los centros se ve reforzada, se introducen evaluaciones externas al finalizar las diferentes etapas, se racionaliza la oferta educativa y se flexibilizan las trayectorias.

En la Ley se realiza hincapié en tres aspectos orientados a transformar el sistema educativo español: las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), promover el plurilingüismo y modernizar la Formación Profesional.

Según la LOMCE:

Uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. Se contempla también como fin, a cuya consecución se orienta el Sistema Educativo Español, la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento (p. 97866).

En Primaria, las asignaturas estarán agrupadas en tres bloques: troncales, específicas y asignaturas de libre configuración autonómica. La asignatura de Educación Artística (área de música y área de plástica) pertenece al bloque de las asignaturas específicas, con la peculiaridad de que dependiendo de la programación educativa que ofrezca cada Administración y, a su vez, de la oferta de los centros docentes, tienen que elegir como mínimo una de las áreas del bloque de asignaturas específicas que se indican a continuación:

1º Educación Artística.

2º Segunda Lengua Extranjera.

3º Religión.

4º Valores Sociales y Cívicos.

Tras realizar una lectura exhaustiva de las dos Leyes (LOE y LOMCE), concluimos que ambas realizan mucho hincapié en la atención a la diversidad, en el principio de inclusión, en la igualdad de oportunidades, en la compensación de desigualdades, en la tolerancia, el respeto, la justicia, la equidad, la no discriminación y en el derecho a la educación de los estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavorables. No obstante, no abordan la Educación Intercultural, tema sobre el que gira la presente tesis doctoral y ámbito muy importante en la educación de cualquier país, ya que desde hace muchos años, en las escuelas y en la sociedad, se convive en un ambiente multicultural, y debería trabajarse en los centros educativos, así como reflejarse en las leyes y decretos de educación.

#### **2.4.1. La interculturalidad en el currículum de Educación Primaria**

El *Decreto 111/2007, de 20 de julio* establece el currículum de la etapa de primaria en la Comunidad Valenciana, fijando los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de todas las áreas. En cada una de ellas se realiza una descripción de cómo favorecen al desarrollo de dichos elementos del currículum, así como de las competencias básicas, intentando que en todas se traten aspectos de ámbito instrumental, lingüístico, matemático, científico y tecnológico.

El Decreto también aboga por el uso y conocimiento de la lengua valenciana y castellana, reconociéndolas como elemento fundamental de nuestra cultura y herramienta de enseñanza-aprendizaje dentro del marco de programas de educación plurilingüe que implementen los centros educativos, considerando la escuela un lugar privilegiado para trabajarlas, así como para alcanzar una conciencia de identidad.

La enseñanza básica, compuesta por la etapa de educación primaria y la etapa de educación secundaria, es primordial, puesto que corresponde a la escolarización obligatoria y en ella se establecen los

pilares fundamentales de los aprendizajes que tengan lugar más adelante. Para conseguir tal objetivo, el decreto plasma tanto las habilidades, capacidades y destrezas que los alumnos han de haber alcanzado al terminar primaria, como también proporciona las herramientas necesarias para que los docentes logren una formación integral de los alumnos. La etapa de educación primaria:

Ha de proporcionar los límites de cada disciplina, sus parámetros básicos y sus principios vertebradores. La instrucción en las distintas áreas habrá de estar condicionada por la edad. Los contenidos, aun partiendo del entorno más próximo, no serán completos, por tanto, si no se insertan en su contexto, por tanto han de ser interesantes y motivadores para el alumnado. La creación en las aulas y en todo el centro de un clima de trabajo, de respeto hacia los demás, de interés por la cultura, de tareas compartidas, de atención a todos, facilitará la convivencia y aumentará el aprecio por el profesorado como representantes de la interculturalidad que se pretende adquirir y emular, y ofrecerá al alumnado referencias éticas y modelos positivos sobre los que dirigir su construcción personal. Los valores que nuestra sociedad exige para sus miembros serán el resultado de una práctica, de una educación en el esfuerzo y de la responsabilidad (p. 30111).

Para garantizar el desarrollo personal e individual de todo el alumnado, es imprescindible que el currículo sea flexible, de manera que los centros escolares puedan concretarlo en su proyecto educativo, asumiendo como principio básico la diversidad existente entre los alumnos. Con esta finalidad:

En este decreto se configuran los elementos organizativos suficientes para que los equipos docentes adopten las decisiones relativas a la educación intercultural en la distribución de los contenidos y de los criterios de evaluación en el ciclo, así como la secuenciación y la estructuración en

unidades didácticas, que quedarán reflejadas en las programaciones docentes (p. 30111).

En el *Decreto 111/2007, de 20 de julio*, están plasmados los objetivos de la etapa de primaria. Un total de diecisiete objetivos, de los cuales se ha realizado una selección de los que tienen relación directa con la temática de la investigación:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad, actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, interés y creatividad en el aprendizaje.
- c) Desarrollar una actitud responsable y de respeto por los demás.
- d) Conocer, comprender y respetar los valores de nuestra civilización, las diferencias interculturales y personales, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres, y la no discriminación de personas con discapacidad.
- i) Conocer y valorar el entorno natural, social, económico y cultural de la Comunidad Valenciana.
- j) Iniciarse en las tecnologías de la información y la comunicación.
- l) Comunicarse a través de los medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática.
- o) Desarrollar todos los ámbitos de la personalidad (pp. 30112-30113).

Como se puede observar, todos estos objetivos son conducentes al conocimiento de la propia cultura y el respeto por cualquier otra, y todos ellos se trabajarán a través de las diferentes áreas del currículum de primaria y a través de la Educación Intercultural.

Cabe destacar que en quinto curso, además, se implanta con esta ley (LOE) el área de educación para la ciudadanía y los derechos humanos, en la cual se hará especial hincapié en la igualdad de derechos y deberes entre hombres y mujeres. Del mismo modo, también se trabajará a lo largo de toda la etapa la educación en valores, la convivencia escolar, social y familiar, la convivencia pacífica y la resolución de conflictos.

El *Decreto 108/2014, de 4 de julio* establece el currículum de Educación Primaria en la Comunidad Valenciana (según la LOMCE) y desarrolla su ordenación general que aparece en el capítulo II del título I de la *Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo* y en el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*.

El Decreto establece el currículo de todas las áreas de primaria, y para cada una de ellas: los contenidos, orientaciones metodológicas, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Además, refleja los contenidos y criterios de evaluación en el currículo de cada área, para los distintos cursos (de 1º a 6º), en los cuales los profesores se basarán para la realización de su programación didáctica y para evaluar a su alumnado. El hecho de estar organizado de este modo el currículo, lo hace más sencillo y lo flexibiliza, aumentando en los centros educativos su autonomía pedagógica. El proyecto educativo de las escuelas plasmará el desarrollo y concreción del currículo en todas las áreas de primaria. La Administración educativa será la que se encargue de implantar planes de mejora en los centros públicos que lo requieran, por haber obtenido resultados por debajo de las calificaciones establecidas previamente.

El Decreto, al igual que el Decreto de 2007, pretende que todos los alumnos al finalizar la etapa de primaria hayan alcanzado los objetivos y las competencias básicas que el mismo refleja, contemplando como principio básico la atención a la diversidad y las adaptaciones del

currículo, para garantizar así una atención individualizada del alumnado y su desarrollo integral.

Para poner en práctica una atención personalizada efectiva deben tenerse en cuenta diversos aspectos. En primer lugar, tanto en las aulas como en las escuelas se debe promover la resolución de conflictos mediante el diálogo y de manera pacífica, lo que conllevará a una buena convivencia escolar. De este modo se fomentan valores y actitudes positivas como la tolerancia, la solidaridad, el respeto mutuo, la colaboración, la conciencia del esfuerzo y se mejoran los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado. En segundo lugar, los sistemas metodológicos han de ser innovadores e interdisciplinarios, aumentar el uso de tecnologías de la información y la comunicación, y en general una educación inclusiva. Todo ello favorecerá en la motivación de los alumnos, en la adquisición de conocimientos y en los resultados académicos. Por último, para poder implementar dichas metodologías didácticas es esencial la formación permanente de los docentes.

En el *Decreto 108/2014, de 4 de julio*, se indica que los objetivos para la etapa de Primaria son los establecidos en el artículo 7 del *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero*. De un total de catorce objetivos, se han seleccionado únicamente siete, que son los que contribuyen a desarrollar en los niños capacidades relacionadas con el tema de investigación de la presente tesis:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal,

curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.

c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.

i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas (pp. 19353-19354).

El *Decreto 108/2014, de 4 de julio*, también refleja la consecución de unos fines en la etapa de primaria, de los cuales, en base al tema de investigación, se han seleccionado siete:

a) Adaptar el currículo y sus elementos a las necesidades de cada alumno y alumna, de forma que se proporcione una atención personalizada y un desarrollo personal e integral de todo el alumnado.

b) Desarrollar buenas prácticas que favorezcan un buen clima de trabajo y la resolución pacífica de conflictos, así como las actitudes responsables y de respeto por los demás.

- c) Incentivar valores como el respeto, la tolerancia, la cultura del esfuerzo y la superación personal.
- d) Basar la práctica docente en la formación permanente del profesorado, la innovación educativa, el uso de metodologías didácticas innovadoras y en la evaluación de la propia práctica.
- e) Elaborar materiales didácticos orientados a la enseñanza y el aprendizaje basados en la adquisición de competencias.
- f) Utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación como recurso didáctico habitual.
- h) Profundizar en aspectos propios del currículo en el ámbito de la Comunidad Valenciana, y especialmente en lo referente a la historia, la geografía, el entorno natural, y el patrimonio artístico y cultural (pp. 16329-16330).

#### **2.4.2. La interculturalidad en el currículum de Educación Musical en Primaria.**

La música es una forma de arte presente en todas las sociedades humanas. Cuando se hace referencia al término Educación Musical engloba el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música en los centros educativos y el currículum específico de música, atendiendo a la edad a la que va destinado: primaria, secundaria...

Todas las personas se pueden comunicar a través de la música, esta es un lenguaje universal y abstracto, lleno de significados y aunque siempre se habla de un lenguaje universal, no significa que a todos los individuos les inspire los mismos significantes (Cervera y Fuentes, 1989). Su universalidad hace referencia al código occidental de escritura. Del mismo modo, el acercamiento a la música es diversificado, tanto si se tiene en cuenta su función como su consideración social.

Desde una perspectiva educativa, la música desempeña una función social, a través de la cual es posible acercarse y conocer las diversas culturas, aunque lamentablemente, es considerada por muchos como un área con poco valor educativo. Conseguir la consideración que merece la Educación Musical es muy importante en la sociedad multicultural existente, debido a la presencia de diferentes dimensiones en la propia naturaleza del fenómeno musical (social, cultural, religiosa, etc.). Todo ello refuerza la idea de que es necesario superar la visión parcelada y restrictiva de la música (académica, individualista) y acercarse, por el contrario, a una consideración más amplia y abierta de la misma, social e intercultural (Téllez, 1983).

Según el *Decreto 111/2007, de 20 de julio*, la enseñanza de la Educación Artística en esta etapa persigue trece objetivos, de los cuales se han seleccionado ocho (los vinculados a la investigación) y desarrollan las siguientes capacidades:

1. Indagar en las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación y utilizarlas para expresar vivencias, ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás.
2. Desarrollar la capacidad de observación y la sensibilidad para apreciar las cualidades estéticas, visuales y sonoras del entorno.
3. Aprender a expresar y comunicar con autonomía e iniciativa emociones y vivencias a través de los procesos propios de la creación artística en su dimensión plástica y musical.
4. Explorar y conocer materiales e instrumentos diversos, teniendo en cuenta los tradicionales de la Comunidad Valenciana, así como adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos.

5. Aplicar los conocimientos artísticos en la observación y el análisis de situaciones y objetos de la realidad cotidiana y de diferentes manifestaciones del mundo del arte y la cultura para comprenderlos mejor y formar un gusto propio.

6. Mantener una actitud de búsqueda personal o colectiva, articulando la percepción, la imaginación, la indagación, la sensibilidad junto con la reflexión a la hora de realizar y disfrutar de diferentes producciones artísticas.

7. Aprender a ponerse en situación de vivir la música: cantar, escuchar, inventar, danzar e interpretar, basándose en la composición de sus propias experiencias creativas con manifestaciones de distintos estilos, tiempos y culturas.

10. Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural de la Comunidad Valenciana, de España y de la Unión Europea, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión locales y estimando el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten un mismo entorno(pp. 30299-30300).

El *Decreto 108/2014, de 4 de julio*, no contempla los objetivos del área de música, por lo que se mantienen los del *Decreto 111/2007, de 20 de julio*; pero sí indica los contenidos y los criterios de evaluación, por bloques. El primer bloque desarrolla la escucha, permitiendo disfrutar y comprender diferentes manifestaciones musicales a través de la percepción musical, acercando al alumnado mediante la audición al patrimonio musical, aceptando y respetando músicas de otras culturas. El segundo bloque corresponde al de la interpretación musical, para que los alumnos puedan llegar a crear, interpretar e improvisar, tanto con la voz, como con instrumentos o aparatos electrónicos. El tercer bloque, música, movimiento y danza, persigue el desarrollo de capacidades creativas y expresivas mediante el baile y la psicomotricidad.

### **2.4.3. Desarrollo de las competencias básicas a través de la Educación musical y de la Educación Intercultural**

Las competencias básicas o competencias clave son un elemento del currículum y se definen en el artículo 6.b. de la LOMCE como: “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (p. 97868). En la LOE se reflejan ocho competencias básicas: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, competencia en el tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y competencia en autonomía e iniciativa personal. En la LOMCE aparecen siete competencias clave o básicas: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, competencias sociales y cívicas, conciencia y expresiones culturales, competencia de aprender a aprender y sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Las competencias básicas complementan el enfoque de las finalidades de primaria. Por este motivo son principios de la presente propuesta, para explicitar que las prácticas interculturales en el aula garantizan la adquisición de las mismas. El área de Educación Musical contribuye globalmente, al desarrollo de cinco de las siete competencias básicas que contempla la LOMCE:

La Educación Musical contribuye al logro de la competencia en comunicación lingüística ya que las canciones son propicias para adquirir vocabulario en diferentes idiomas y desarrollar capacidades relacionadas con el habla, como respirar, articular o la dicción. Mediante las canciones se desarrolla el aspecto socio-afectivo de los alumnos, se acercan a la cultura de la que procede, llegando a desarrollar

capacidades cognoscitivas analizando el texto y comprendiendo su significado.

A través del área de música se puede fomentar el desarrollo de la competencia digital trabajando la interculturalidad, utilizando la tecnología como herramienta para mostrar procesos relacionados con la música, para acercar al alumnado a la creación de producciones artísticas de diferentes estilos musicales, mediante el uso de aparatos electrónicos y para la visualización de canciones y bailes de otras culturas.

La Educación Intercultural a través de la música también desarrolla las competencias sociales y cívicas. Escuchar, interpretar y crear músicas del mundo supone un trabajo cooperativo. Expresarse buscando el acuerdo propicia actitudes de respeto, de aceptación, de cumplir normas, de participar activamente, de alcanzar una meta común, de diálogo, tolerancia, entendimiento y no discriminación. La música es una herramienta para que los niños se integren socialmente, se desarrollen de manera integral y se conviertan en personas más sensibles.

La Educación Musical, desde su perspectiva intercultural, favorece el trabajo de la competencia de conciencia y expresiones culturales en todos los aspectos que la conforman. Para ello, la música es una herramienta fundamental, ya que se enfatiza en el conocimiento de códigos artísticos, manifestaciones culturales diferentes a la propia y en la utilización de recursos, ayudando al alumnado a iniciarse en la percepción del mundo de una forma holística y a ampliar sus posibilidades de expresión y comunicación. A través de la música intercultural se enriquecen las posibilidades de exploración, producción y apreciación de mensajes estético-expresivos, acerca a las distintas manifestaciones artísticas, tanto cercanas como de otros pueblos y ayuda a la integración de lenguajes y culturas.

A la competencia de aprender a aprender se contribuye en que favorece la reflexión sobre los procesos de experimentación sonora de producciones musicales de diferentes países. El desarrollo de la capacidad de escucha de músicas diferentes a la propia, establece pautas para que proporcione información que podrá utilizarse en otros aprendizajes, resultando estos significativos.



### **III. MARCO METODOLÓGICO**

---

---





### III. MARCO METODOLÓGICO

En el presente capítulo, se expone la forma en la que se ha realizado la investigación, las fases llevadas a cabo y la metodología utilizada. Para alcanzar los objetivos propuestos ha habido que seguir una serie de pasos los cuales han establecido el procedimiento. Se ha realizado una recogida de datos, su correspondiente análisis y, posteriormente, se han redactado las conclusiones. La metodología se ha centrado principalmente en el proceso de investigación más que en los resultados, aunque es evidente que éstos han dependido del proceso que se ha seguido a lo largo de toda la evolución del trabajo.

Las investigaciones se pueden clasificar a través de dos paradigmas diferentes: el paradigma cuantitativo y el cualitativo, los cuales siempre representan cierta controversia. Existen dos planos externos que también son relevantes en toda investigación: el plano político y el plano ético. Por lo que si se profundiza en el contexto histórico de las ciencias sociales, aparece siempre el dilema entre diseño cuantitativo versus diseño cualitativo (Gurdián-Fernández, 2007).

En esta tesis se ha empleado una metodología mixta. Aunque prevalece el método cualitativo, también se han utilizado técnicas cuantitativas para obtener datos sobre los cuestionarios<sup>4</sup> realizados a los alumnos. Tras cada jornada intercultural, el alumnado de primaria contestaba a las distintas baterías de preguntas en el aula de informática, cuyas respuestas han proporcionado información relevante y esencial para la investigación.

A lo largo de la evolución de la ciencia, han aparecido diferentes estilos de pensamiento y variedad de corrientes interpretativas, que han desembocado en caminos diversos para la tarea investigadora y para entender el sentido de la realidad en profundidad, originando dos

---

<sup>4</sup> Véanse Anexos 1, 2, 3 y 4. Cuestionarios realizados a través del *Google Drive*.

posiciones antagónicas: el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo (Salgado, 2007).

Según Jiménez-Domínguez (2000), la escisión y contraposición entre lo cualitativo y cuantitativo determina el acceso al mundo objetivo y al subjetivo. Sin embargo, para Mayntz, Holm y Hübner (1985), la divergencia entre lo cualitativo y cuantitativo es transitoria y de escasa precisión. Por otro lado, Vera (2005) considera que no es posible que un investigador, a lo largo del procedimiento de construir conocimiento, recurra a una técnica sin emplear la otra. Para interpretar es necesario observar, y viceversa, por lo que se contempla como falsa la independencia entre la metodología interpretativa y la empírica, ya que se complementan.

Las controversias existentes entre investigación cualitativa o cuantitativa se asocian a actitudes ideológicas, es decir, están supeditadas a la opinión y formación de cada investigador, y no con la idea de estar alcanzando conocimiento a través de técnicas diferentes. La investigación cuantitativa está relacionada con el método deductivo y la cualitativa con el inductivo (Creswell, 2005).

A partir de 1980 comenzó a debatirse y a analizar la legitimidad y normalización de la investigación mixta, llevando a cabo estudios en los que se utilicen el paradigma cualitativo y el cuantitativo. Existen opiniones contrapuestas de oposición y de aprobación (Denzin, 1994; Denzin y Lincoln, 2000; Esquivel, 2000; Creswell, 2005). No obstante, se ha continuado proponiendo la idea que acredita y apoya el uso de ambas metodologías de investigación. Este enfoque mixto también se denomina Enfoque Integrado Multimodal o Enfoques Mixtos (Mayntz, Holm y Hübner, 1985; Creswell, 2005; Mertens, 2005). Esta postura implica opiniones escépticas al respecto, fundamentalmente entre aquellos que presentan actitudes radicales, defendiendo uno de los métodos y rechazando el otro. Sin embargo, también existe el razonamiento de que empleando ambos métodos en conjunto, se puede

favorecer y enriquecer el desarrollo de la investigación, así como solucionar problemas prácticos de la misma, tal y como queda plasmado en el presente trabajo.

Ambas metodologías contribuyen al entendimiento tanto del campo de las ciencias naturales (método hermenéutico-interpretativista) como del campo de las ciencias sociales (método natural-empirista). Las diferencias se hallan en la particularidad de sus objetivos, en la esencia de su objeto de estudio y en la naturaleza de sus variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Según Maxwell (1992) y Henwood (2004), una metodología o investigación no es válida por sí misma. La validez no es una característica intrínseca de un método concreto, ya que depende de la recogida de datos, de los análisis realizados, de las descripciones, de las discusiones y de las conclusiones obtenidas.

Los autores Selltiz, Wrightsman y Cook (1980) afirman que toda investigación se inicia con una nueva indagación sobre algún tema que ya es conocido anteriormente, partiendo siempre de una base previa. La temática principal del presente trabajo es la Educación Intercultural a través de la música y globalizado con el resto de áreas de primaria, cuestión que es de interés primordial en el centro CAES en el que se ha llevado a cabo el estudio. Por ello ha sido necesario implementar un enfoque multimetodológico, aunando ambos paradigmas de investigación, con el objetivo de poder acreditar de manera adecuada la realidad y el contexto social existentes.

### **3.1. Diseño de la investigación**

La tesis se enmarca fundamentalmente en el paradigma cualitativo. En concreto puede ubicarse en investigación descriptiva, siguiendo la clasificación que presenta Sabirón (2006):

Los propósitos de este estudio son los propios de investigaciones de tipo descriptivo: describir características, propiedades o relaciones entre grupos, eventos o fenómenos sometidos a estudio; y aumentar el conocimiento sobre problemas particulares o proporcionar datos para estudios futuros en profundidad (p. 244).

Las cuestiones de investigación planteadas en este trabajo determinan la utilización de una modalidad de investigación cualitativa, concretamente la investigación-acción. El estudio se centra en las dos primeras tareas a desempeñar, la descripción e interpretación, recurriendo para ello a técnicas propias de la investigación-acción: observación, planificación, acción y reflexión, todas ellas integradas en el proceso denominado espiral autoreflexiva, que se detallan más adelante. Es importante destacar que en la investigación cualitativa, la realidad social y educativa está condicionada y supeditada al contexto y a las relaciones interpersonales, siendo el dato cualitativo el significado (Elliot, 1997; Latorre, 2003).

La metodología cualitativa, ha permitido una comunicación más horizontal entre el investigador y los sujetos investigados. En este caso la investigadora es la maestra de música y directora del centro CAES y los sujetos todos los alumnos de primaria (de 1º a 6º). El objetivo de la investigación cualitativa es construir una memoria basada en la experiencia más clara, ayudar a las personas a obtener más información sobre la realidad que les rodea y a ser conscientes de las diferentes situaciones que tienen lugar. No obstante, también se ha utilizado la metodología cuantitativa, para obtener datos de los cuestionarios realizados al alumnado. La ciencia se esfuerza por construir una comprensión universal. El entendimiento alcanzado por cada individuo será, en cierto modo exclusivo de cada persona, pero se intentará generalizar a otros entornos y circunstancias (Stenhouse; 1998; Sabirón 2006; Gurdián-Fernández, 2007).

La investigadora ha elegido qué realidades investigar, así como la recolección de los datos o la interpretación de los resultados. Dilthey y Weber (1947) perciben el entendimiento como hermenéutico, explicativo, producto de un proceso de interpretación.

Al principio, el trabajo cualitativo atrajo principalmente a las disciplinas de las ciencias sociales. Hoy en día, además de éstas, también aparece en las artes, humanidades y una serie de estudios profesionales, lo que ha representado tanto retos como oportunidades en el ámbito educativo. La educación se convierte en un hecho a estudiar, dejando de ser únicamente una tarea a desempeñar. Según Colom (1992) “si se teoriza sobre la educación es para servir a la práctica, al ejercicio profesional del educar [...]. No se concibe una teoría educativa que no pueda incidir positivamente sobre la práctica” (p. 13). Los autores Jover y Thoilliez (2010) consideran que:

Para resolver la ecuación de la educación lo que necesitamos es una teoría centrada en investigar la educación misma, como una práctica singular que exige aunar dos exigencias contradictorias: la apelación a una imagen directiva, moral, del ser humano educable y la atención a las condiciones contingentes en que se realiza la acción, y de las que participa la propia teoría (p. 61).

Según Valles (2000), las raíces de los métodos de investigación cualitativa se remontan a la etnografía y al trabajo de campo sociológico, estudios literarios, biografía y periodismo. Para Malinowski (1944) una teoría de la cultura debe estar basada en experiencias humanas particulares y apoyada en la observación. Al mismo tiempo considera que los investigadores cualitativos comienzan su trabajo con lo que denomina: *foreshadowed problems* (problemas ya existentes), y así ha ocurrido en el centro en el que se la llevado a cabo la investigación.

Colwell y Richardson (2002), citan a Casey (1992), el cual utiliza el término *investigación descriptiva* para incluir las formas más comunes

de la investigación cualitativa. En la introducción de su capítulo, Casey indica que a pesar de opiniones opuestas, la investigación descriptiva merece gran consideración y no debe contemplarse como un método de investigación de menor valor.

Los organismos de financiación, las principales revistas y editores de libros, conceden a los estudios cualitativos una mayor consideración. La *American Educational Research Association*, ha institucionalizado los enfoques cualitativos como una alternativa viable a los estudios estadísticos. El número de investigadores cualitativos se ha multiplicado. En los últimos años es difícil encontrar una tendencia más destacada en el campo de la investigación educativa (Carr, 1996; Stenhouse, 1998; Valles, 2000).

A través de este estudio cualitativo se ha podido examinar la realidad, la articulación de sus relaciones e interacciones sociales, su dinamismo, el entorno, las rutinas y situaciones concretas y problemáticas. Se han podido llevar a cabo tres tareas fundamentales en cualquier investigación: recogida de datos, categorización e interpretación, intentando siempre que fuese un trabajo cooperativo y no individual. De este modo se ha favorecido un aprendizaje recíproco entre los maestros, adquiriendo aptitudes y destrezas para poder realizar una interpretación de la realidad escolar, transformar y mejorar las prácticas docentes para llegar a crear una teoría de la educación propia (Gutiérrez y Delgado, 1995; Martínez, 2006).

Según Taylor y Bogdan (1992), la definición de la metodología ha dependido del enfoque que se ha realizado de la situación problemática y de la manera que se ha intentado buscar solución al problema o problemas. El foco central ha sido la praxis cotidiana en el aula y en el centro, el marco escolar y el contexto social, económico y cultural del alumnado y sus familias.

En la investigación cualitativa ponderan cuatro principios teóricos esenciales: interaccionismo simbólico, la fenomenología, la teoría de la acción comunicativa y la etnografía. Cicourel (1974) representa el interaccionismo simbólico, el cual otorga mayor relevancia a la vida social, estudiándola y analizándola desde el punto de vista que tienen los diferentes sujetos (actores sociales), cómo la entienden, cómo la interpretan, cómo se comportan, la manera de interactuar en la sociedad en la que residen y la forma de enfrentarse a los problemas.

Otro de los pilares básicos de este trabajo y, en general, de la investigación cualitativa social y educativa, es la fenomenología, la cual se ocupa de realizar descripciones de las vivencias y experiencias personales sin recurrir a definiciones causales. Cabe destacar la obra de Heidegger (1927), que debatió sobre lo que él denominaba *estructura del mundo de la vida*, centralizando la investigación en la descripción y representación de las experiencias vividas por cada individuo, los significados y comportamientos que implican, analizando la realidad de los seres humanos y dejando de lado las estadísticas basadas en variables. A lo largo de todo el proceso investigador, se han tenido en cuenta cuatro conceptos fundamentales: la espacialidad (espacio vivido), la corporeidad (cuerpo vivido), la temporalidad (tiempo vivido) y la relacionabilidad (relaciones vividas entre las personas), los cuales son acuñados por Van Mannen (1990).

El principio de acción comunicativa se ha llevado a cabo considerando a los sujetos como personajes oyentes o parlantes, que hacen referencia a algo en concreto, razonando con ellos a través del diálogo, sin centrarse en la persona ni en su mundo, en los ámbitos objetivo, subjetivo o social. Las acciones sociales han requerido alcanzar acuerdos y consenso mediante la comunicación y una comprensión subjetiva entre los alumnos. Logrando la mediación, se han alcanzado mayores logros sociales y mejorado la convivencia escolar (Hoyos y Vargas, 1996).

Por último, la etnografía es otro fundamento teórico de la investigación cualitativa, el cual ha sido implementado en esta tesis, ya que facilita observar el mundo real de las personas pero desde la perspectiva de la cultura. Atkinson y Hammersley (1994) catalogan la etnografía como una forma de investigar la vida social y educativa desde la metodología cualitativa. Las distintas clases de metodología cualitativa pretenden conocer y comprender la realidad humana, fundamentalmente a través de técnicas dialógicas, analizando y cuestionando las acciones en la vida cotidiana, las opiniones, las particularidades, las emociones, las preocupaciones y las ilusiones de los individuos (Berger y Luckmann, 1987; Berstein, 1983; Geertz, 1989; Rosaldo, 1991; Schütz, 1993, entre otros).

La calidad de una investigación depende principalmente del rigor metodológico que se ha mantenido durante el proceso, así como de otros criterios: que sea creíble, que se pueda confirmar y transferir o aplicar. Para lograr la credibilidad de este estudio, los hallazgos han contado con el reconocimiento de verdaderos por parte de las personas que han formado parte del proceso de investigación. El criterio de confirmabilidad ha dependido directamente de la objetividad e imparcialidad al interpretar y analizar la información. Y, por último, la aplicabilidad ha estado supeditada a poder aplicar en un futuro los resultados del estudio a otros entornos, circunstancias o colectivos diferentes (Cook y Reichardt, 1986; Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008; Cornejo y Salas, 2011).

En el presente trabajo, la investigación se ha basado en las situaciones que han tenido lugar de la interacción de la investigadora y su claustro de profesores con los alumnos de primaria, en la observación de la realidad social e intercultural, en la práctica docente y en el análisis de los documentos teóricos adecuados. El proceso ha sido holístico, interactivo, inductivo, cíclico, en forma de espiral, semi-estructurado, reflexivo, autocrítico, cooperativo, flexible, riguroso y dinámico (Taylor y Bogdan, 1992; Osses, Sánchez y Ibáñez, 2006). Se ha

tratado de descubrir y analizar las insuficiencias existentes y situaciones problemáticas generadas por la multiculturalidad en el centro, con el fin de mejorarlas y modificarlas. Los hallazgos se han ido convirtiendo en desafíos y puntos de arranque del proceso global de la investigación. Éstos han sido validados mediante discusión, intercambio de opiniones, consenso, dilucidando la realidad y analizando el trasfondo y la esencia de la práctica docente y de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En esta investigación se han utilizado varias técnicas cualitativas para la obtención de datos:

- La observación participante.
- La entrevista.
- La revisión de documentos o análisis documental.
- El grupo de discusión.
- Los cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas.
- La triangulación.
- La Investigación-Acción (desarrollado en el siguiente capítulo).

### **3.1.1. La observación participante**

A través de la observación participante la investigadora y el claustro de profesores, se han involucrado para poder llegar a percibir las mismas realidades que los sujetos investigados, han realizado una inmersión en el contexto escolar y del aula, llegando a formar parte del grupo de estudio. De este modo, se han obtenido vivencias y experiencias, que han permitido entender determinadas situaciones y ciertas conductas de los alumnos.

A lo largo de toda la investigación se ha hecho uso de un diario de campo<sup>5</sup>, en el cual se ha ido relatando y describiendo todo lo ocurrido (jornadas interculturales, numerosas actividades enfocadas al trabajo de la Educación Intercultural partiendo del área de música, actividades interculturales en el resto de áreas de primaria, interacciones, cooperación y participación de la comunidad educativa, valoraciones, comentarios, impresiones e interpretaciones de los observadores...).

Esta técnica cuenta con numerosas ventajas, puesto que ha permitido que la investigadora observe el entorno de modo estructurado, inmersa en el contexto. De esta forma, se ha podido alcanzar un conocimiento holístico del fenómeno de estudio, de la realidad y de la problemática existente. Mediante la observación participante se ha conseguido dar respuesta a preguntas de la investigación.

### **3.1.2. La entrevista**

En el presente trabajo se ha hecho uso de la entrevista<sup>6</sup>, ya que es una buena herramienta para recoger y analizar información. En este caso, tras la realización de cada uno de los proyectos interculturales, la investigadora ha realizado entrevistas abiertas a miembros del claustro de profesores que imparten clases en Educación Primaria, a través de las cuales se han podido obtener datos muy válidos del sector docente para la investigación.

Las preguntas de las entrevistas eran todas de tipo abierto sobre la situación a investigar, por lo que los sujetos han podido plasmar su propia reflexión. De este modo han manifestado a través de respuestas abiertas sus enfoques didácticos y opiniones sobre el proyecto intercultural, los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas y en

---

<sup>5</sup> Véase Anexo 11.

<sup>6</sup> Véanse Anexos 5, 6, 7, 8 y 9.

los talleres que han tenido lugar, los valores que se han trabajado, la actitud del alumnado y de las familias, propuestas de mejora, etc. Todos los datos obtenidos han sido analizados cualitativamente, siendo muy útiles para la investigación.

### **3.1.3. Revisión de documentos**

En los diseños cualitativos, ésta es una de las técnicas más utilizadas, junto con el empleo de los cuestionarios abiertos. Mediante la revisión de documentos del centro educativo de primaria: Proyecto CAES, PEC (Proyecto Educativo de Centro), Plan de Convivencia, Plan de Atención a la Diversidad, Plan de Atención a la Mejora y RRI (Reglamento de Régimen Interno) y su posterior análisis, se han podido obtener gran cantidad y diversidad de datos, necesarios para conocer la línea educativa del centro escolar, así como su idiosincrasia, y fundamentales para el desarrollo de la investigación.

### **3.1.4. Grupo de discusión**

Se ha realizado un grupo de discusión<sup>7</sup> con las familias inmigrantes del centro. Krueger (1991) lo define como: "una conversación cuidadosamente planeada. Diseñada para obtener información de un área definida de interés" indicando también que "el objeto del grupo de discusión es provocar autoconfesiones en los participantes" (p. 28). Como ha sido preparado con antelación y con el rigor metodológico adecuado, se ha conseguido información muy válida y relevante para la investigación, asimismo se han logrado resultados de manera muy rápida, contando con una validez alta y suponiendo un coste reducido. La investigadora ha conseguido acercarse y comprender

---

<sup>7</sup> Véase Anexo 10.

las historias personales de algunas familias extranjeras del centro, sus opiniones, posturas, preferencias y motivaciones.

### **3.1.5. Los cuestionarios**

El cuestionario es un instrumento de investigación de recogida de datos y de evaluación muy versátil y a la vez muy útil. Ha sido una herramienta empleada en este estudio, la cual ha permitido la posibilidad de realizar de manera rápida una consulta a un grupo de estudio grande (a cada clase de primaria). Los cuestionarios<sup>8</sup> se han elaborado de forma muy cuidadosa, clara, rigurosa, secuenciada, estructurada y mediante preguntas cerradas y una abierta sobre los distintos talleres y actividades de la cultura que se había trabajado.

Para poder observar la consistencia de los cuestionarios y poder interpretarlos, han sido validados según el sistema de validación por tres expertos en el campo de la Educación Intercultural y de la Educación Primaria, comprobando así su fiabilidad y corroborando que han realizado de forma efectiva el procedimiento de medición que les correspondía.

### **3.1.6. Triangulación**

El proceso de analizar los datos ha supuesto una labor de muchas horas de dedicación y un trabajo minucioso, revisando las notas metódicamente y organizando la información de manera sistemática. Dicho análisis ha implicado a su vez el proceso de triangulación, imprescindible en toda investigación rigurosa, la cual requiere destreza del investigador para poder contrastar las informaciones de las diversas fuentes, establecer coincidencias partiendo de consideraciones

---

<sup>8</sup> Véase Anexo 1, 2, 3 y 4.

diferentes y realizar interpretaciones de manera válida, coherente y fiable (Blaikie, 1991; Paul, 1996).

### **3.1.7. Cronograma**

Las fases que han tenido lugar en la presente tesis doctoral, se resumen a continuación en el cronograma de la investigación:

*La Educación Intercultural a través de la música en un centro CAES de Primaria.*

| ACTIVIDADES / FASES   | 2012       |            | 2013       |            | 2014       |            | 2015       |            | 2016       |            |
|---|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
|   | ENE<br>JUN | JUL<br>DIC |
| Determinación del objeto de estudio y presentación TFM.   |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |
| Implantación del Proyecto Intercultural en el centro CAES.  |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |
| Recogida de datos: cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión, análisis de documentos y diario de campo. |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |
| Recopilación, selección y análisis de las fuentes documentales que sustentan la tesis.                        |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |
| Marco teórico.  |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |
| Marco metodológico.   |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |
| Planificación y realización del trabajo.  |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |
| Validación cuestionarios.   |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |
| Elaboración y aplicación entrevistas a maestros.  |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |
| Elaboración y aplicación cuestionarios a alumnos.   |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |
| Transcripción de las entrevistas y del grupo de discusión.  |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |
| Análisis cualitativo y cuantitativo e interpretación de datos de los procesos y de los resultados obtenidos.  |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |
| Valoración de los resultados.   |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |
| Informe descriptivo.  |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |
| Discusiones.  |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |
| Elaboración de las conclusiones y prospectiva.  |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |



### **3.2. Investigación-acción**

El proyecto de investigación implantado en el centro CAES ha estado diseñado desde el paradigma cualitativo, concretamente desde la investigación-acción. Ha estado orientado a trabajar la Educación Intercultural desde un enfoque interdisciplinar e inclusivo, partiendo del análisis de la realidad escolar y en el que ha participado toda la comunidad educativa.

Kurt Lewin, propuso por primera vez en Estados Unidos en el año 1944 el término de investigación-acción. Aunque la idea ya había sido utilizada con anterioridad por otros autores, Lewin acuñó el concepto y le dio entidad y repercusión. Lo describió como una manera de cuestionarse los propios participantes, las situaciones que tienen lugar y las prácticas educativas de forma autoreflexiva, con el objetivo de aumentar los conocimientos y lograr una realidad más justa, integrando las experiencias científicas con la acción social. De este modo, se pueden conseguir simultáneamente, avances teóricos, mejoras educativas y transformaciones sociales. Considera esencial e indispensable la formación de los individuos, la investigación y la acción, como primordiales para desarrollarse profesionalmente, manteniéndose los tres elementos siempre unidos (Lewin, 1946).

En la presente tesis, al trabajar a través de esta técnica, se han mejorado los procedimientos de actuación, iniciar y realizar el seguimiento de procesos de mejora, dar solución a problemas que tienen lugar periódicamente y favorecer los procesos de autoevaluación y reflexión conjunta por parte de los docentes. La finalidad radica fundamentalmente en proporcionar informaciones que sirvan para orientar en la adquisición de decisiones para iniciar nuevos proyectos y transformaciones tanto en la organización como en la estructura educativa. Los proyectos de investigación-acción, y éste en concreto, se establecen sobre tres pilares principales: los participantes, su conducta y la metodología cualitativa.

Stringer (1999) estipula tres fases básicas en la investigación-acción:

- Observar (confeccionar un boceto de la situación problemática y reunir datos).
- Pensar (análisis e interpretación de los datos).
- Actuar (solucionar problemas e introducir propuestas o programas que mejoren o erradiquen dichos problemas).

Estas fases han tenido lugar de forma cíclica, hasta que se ha logrado resolver el problema o se ha producido el cambio debido a la implementación de mejoras de modo satisfactorio. Según Lewin (1946), es un procedimiento cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados. Por otro lado, Creswell (2005), subdivide el diseño de investigación-acción en dos apartados: práctico y participativo, tal y como se ha llevado a cabo en este estudio.

Lewin (1951), en su teoría del campo, postula que los comportamientos heterogéneos de cada persona respecto a la norma, dependen directamente del vínculo existente entre la percepción y creencias que el individuo tiene de sí mismo y del ambiente o entorno social en el que se halla inmerso. Es necesario realizar un análisis psicológico exhaustivo. Tomando como referencia esta teoría, no se han podido comprender las conductas de los alumnos aisladas del mundo psicológico en el que viven (su espacio vital). Lo fundamental de la teoría ha sido el proceso de análisis detallado, encontrando de gran utilidad la descripción de la situación concreta de forma global.

Para Kemmis (1985) la investigación-acción no sólo se constituye como ciencia moral y práctica, sino también como ciencia crítica. Debe entenderse como un proceso de transformación social que se aborda de forma colectiva. El autor plantea tres preguntas: ¿Qué está ocurriendo ahora? ¿En qué sentido es problemático? ¿Qué puedo realizar al

respecto? Y de este modo se ha ido aplicando a lo largo de todo el proyecto.

Kemmis y McTaggart (1988) opinan que la investigación-acción “nos permite dar una justificación razonada de nuestra labor educativa (...) una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente a favor de lo que hacemos” (p. 34). Para Elliot (1993), la investigación-acción es “el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p. 88). Latorre (2003), la define como “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos y reflexión” (p. 77). Según Suárez (2002) la investigación-acción es “una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigada” (p. 42). Yuni y Urbano (2005) consideran que:

La investigación-acción se enmarca en un modelo de investigación de mayor compromiso con los cambios sociales, por cuanto se fundamenta en una posición respecto al valor intrínseco que posee el conocimiento de la propia práctica y de las maneras personales de interpretar la realidad para que los propios actores puedan comprometerse en procesos de cambio personal y organizacional (pp. 138-139).

La investigación-acción, además de representar una metodología idónea para poner en marcha el proyecto educativo intercultural, ha servido también como una herramienta epistémica encaminada a la implementación de mejoras orientadas hacia el cambio educativo. Este objetivo se consigue introduciendo prácticas docentes novedosas en el seno de los centros escolares, así como la transformación de cómo abordar y trabajar la Educación Intercultural por parte del profesorado. En este caso, partiendo desde el área de Educación Musical y globalizándolo con el resto de áreas del currículo, pero siempre

teniendo en cuenta la realidad social y cultural del entorno. De este modo los docentes han evolucionado, se han implicado y se han comprometido de forma más exhaustiva, reflexionando sobre cada situación que ha tenido lugar de ámbito educativo.

La investigación-acción es un enfoque que aúna cuatro elementos: investigación, formación, acción e innovación (Carr y Kemmis, 1988; Kemmis y McTaggart, 1988; Banks, 1991). Al combinar estos elementos, se ha pretendido alcanzar la transformación social, por lo que ha sido una herramienta muy válida y versátil para que los profesionales de la educación trabajaran la Educación Intercultural en las aulas, aumentando su nivel de implicación. Toda innovación que se ha introducido en la escuela, ha ido precedida de un proceso reflexivo por parte del profesorado y de un informe de investigación en el que ha sintetizado el trabajo que se ha ejecutado (Bartolomé, 1992).

En el proceso de institucionalización de la investigación-acción existen unos pilares básicos que facilitan la concreción de su significado (Bartolomé, 1986; Stenhouse, 1998; McNiff y Whitehead, 2005), los cuales se han tenido muy en cuenta y se han llevado a cabo en este estudio:

- Es fundamental que los cambios que vayan a ser implantados pasen a formar parte de la idiosincrasia del centro educativo, siendo aceptado por todos sus miembros.
- Es necesario que estos cambios sean duraderos en el tiempo.
- La innovación introducida debe generalizarse a todas las áreas de currículo.

No obstante, se describen algunos problemas propios del proceso de institucionalización de la investigación-acción (Carr, 1996; Elliot, 1997).

- Las instituciones escolares en general son reticentes a los cambios educativos.

- El tiempo que existe para dedicarse a las tareas de investigación e innovación es limitado, lo que conlleva una comunicación reducida entre los docentes.
- Los recursos humanos, económicos, materiales y de infraestructura son insuficientes.

El proceso de investigación-acción de esta tesis, ha sido muy productivo y fructífero, puesto que la totalidad del claustro ha participado con gran entusiasmo y motivación, esforzándose al máximo, estando de acuerdo con todas las propuestas y cambios a implementar. Así mismo también ha favorecido las tareas docentes, el entendimiento y la comprensión de las mismas, a la vez que ha conducido a un enriquecimiento del contexto educativo (Kemmis y McTaggart, 1988). Los autores definen los rasgos característicos de la investigación-acción:

- Es interactiva, participativa, grupal y colaborativa.
- Los profesionales investigan con la finalidad de efectuar mejoras en la práctica docente que llevan a cabo.
- Responde a un ciclo en forma de espiral: realizar un plan, actuar, observar y reflexionar.
- Requiere de un compromiso por parte de todos los participantes.
- Implica analizar de forma crítica el contexto y las actuaciones.
- Promueve la teorización de la praxis.
- Conlleva, paulatinamente, a transformaciones más profundas.
- Es necesario llevar un registro en el que se van recopilando datos, se analizan y se razona sobre la práctica y las situaciones que van teniendo lugar.

Actualmente, las aulas se contemplan como espacios de investigación y de desarrollo profesional. Los docentes, están preocupados por la mejora de sus prácticas educativas y utilizan la metodología de investigación-acción con tal de perfeccionarlas. Para

alcanzar una educación de calidad, los profesionales de la educación de este centro han puesto en marcha una docencia que ayuda a esa transformación. La investigación en sí misma, ya ha sido una forma de acción.

La visión de la enseñanza ha estado orientada a la práctica en la que se ha investigado, y al mismo tiempo transformado y mejorado. Esto ha requerido que los profesores fueran los propios investigadores de su tarea docente. Para que este proceso se haya podido llevar a cabo dentro del centro escolar de la mejor forma posible, ha sido necesaria la implicación de toda la comunidad educativa, en búsqueda de una educación de calidad, siendo el alumnado los sujetos dinámicos y creativos, preparados para construir conocimiento. Para Martínez (2004):

La comprensión de los fenómenos sociales y psicológicos implica la observación de las dinámicas de las fuerzas que están presentes e interactúan en un determinado contexto: si la realidad es un proceso de cambio en acto, la ciencia no debe congelarlo sino, estudiar las cosas cambiándolas y observando los efectos (p. 225).

Tradicionalmente y lamentablemente, la investigación y la educación han estado distanciadas, debido a que no se le otorgaba la importancia necesaria ni se consideraba como un binomio que debía estar siempre unido. La enseñanza ha de ser un proceso de análisis y reflexión crítica para obtener una mayor comprensión del contexto, de las situaciones complejas que se dan en el aula y de la praxis, de forma que los resultados de la investigación se vinculen a la práctica educativa. La investigación tradicional se ha enfocado más a crear teorías sobre la educación que a mejorar la tarea docente, lo cual es totalmente incoherente, ya que la enseñanza en los centros escolares se tiene que enfocar como una actividad investigadora y reflexiva con la finalidad de mejorarla. De todas las metodologías educativas, la que mejor se adapta

al perfil del docente como investigador es la investigación-acción (Latorre, 2003; McNiff y Whitehead, 2005).

La aparición de las nuevas (TIC) tecnologías de la información y de la comunicación ha supuesto importantes cambios y avances en la sociedad en general, repercutiendo también en el campo de la investigación cualitativa. La evolución tecnológica ha aportado herramientas variadas (nuevas maneras de investigación y nuevas formas de obtener, almacenar, analizar y exponer datos) que facilitan en gran medida la tarea de los investigadores, así como el contacto y la interacción entre personas de todo el mundo (Orellana y Sánchez, 2007).

### **3.2.1. La espiral de la I-A**

La enseñanza, contemplada como una actividad investigadora, ha ido afianzándose más en el ámbito educativo, de manera que la teoría se desarrolla a través de la práctica y se modifica mediante nuevas acciones. En concreto, esta investigación-acción ha estado enfocada hacia el cambio educativo y la transformación de la praxis y su comprensión: diagnóstico, planificación, acción, observación, análisis y reflexión. Los profesores se han planteado nuevas preguntas, han recogido datos en el desarrollo de su práctica, los han analizado e interpretado y se han vuelto a realizar nuevas cuestiones e hipótesis para someterlas a indagación, dando lugar a un proceso cíclico en forma de espiral. Para ello ha sido necesario un profesorado competente, que reflexionara, analizara e indagara en su propia práctica docente, todo ello, para mejorar la calidad educativa y el autodesarrollo profesional, por lo que la enseñanza, vista como una actividad investigadora, ha alcanzado un sentido pleno (Lewin, 1946; Kemmis, 1985; Kemmis y McTaggart, 1988; Elliot, 1990; Colom, 1992; Carr, 1996; Ander-Egg, 2003).

Para producir una transformación en el sistema educativo del centro CAES ha sido imprescindible que cambiaran las prácticas escolares y que se cuestionaran de manera crítica las relaciones entre educación y sociedad. Por este motivo ha sido necesario y fundamental que los profesores hayan estado dispuestos a reflexionar, analizar e investigar sobre su tarea docente, siendo el aula y la escuela los espacios en los cuales se han producido la investigación y las interacciones. Los maestros del centro, partiendo de las distintas situaciones e intercambios que han tenido lugar en la escuela, han podido aprender de la acción y praxis de sus compañeros. De este modo han ido asimilando diversidad de competencias para poder realizar una interpretación de la realidad educativa intercultural, transformar sus actuaciones cotidianas en el aula y confeccionar una teoría de la educación propia dentro del marco escolar existente.

El motivo de asignar el nombre de espiral a la investigación-acción es debido a que es un proceso que consiste en realizar un plan de acción, para pasar a la acción, más tarde a la observación de la acción y a la reflexión, y se volvería al plan de acción, y así sucesivamente. En este proyecto se han identificado las estrategias para actuar y someterlas a observación, reflexión y transformación (Latorre, 2003).

Lewin (1946), describe la investigación-acción como una espiral de pasos: planificación, implementación y evaluación del resultado de la acción.

Pring (2000), citado en Latorre (2003, p. 28), señala cuatro características básicas de la investigación-acción:

- Cíclica, recursiva.
- Participativa.
- Cualitativa.
- Reflexiva.

La investigación-acción, al contrario que otras investigaciones, precisa de la acción como parte del proceso de investigación. El núcleo recae en los valores del docente más que en estrategias metodológicas y es una investigación sobre el individuo (Aranguren, 2007).

El ciclo de la investigación-acción según McNiff y Whitehead (2005) se basa en los siguientes pasos:

- Apreciar u observar una situación problemática.
- Vislumbrar las soluciones del problema.
- Poner en marcha la solución del problema.
- Llevar a cabo una evaluación de los resultados obtenidos tras las acciones iniciadas.
- Transformar los procedimientos y la praxis a partir de los resultados.

Para Ander-Egg (2003), las fases de la espiral de la investigación-acción-participativa son las siguientes:

- Determinar inicialmente el problema o problemas.
- Enumerar y detallar las carencias o las complicaciones.
- Realizar el diseño de la investigación.
- Seleccionar las técnicas a utilizar para recolectar los datos y la información.
- Almacenar, ordenar y clasificar la información.
- Analizar e interpretar los datos.
- Enunciar hipótesis.
- Redactar un informe preliminar.
- Socialización de la información.
- Discusión de los resultados y redactar el informe final.

En el grupo de docentes que ha constituido el proyecto de investigación-acción, ha existido la figura de una coordinadora, pero las decisiones en todo momento se han tomado de forma democrática,

consensuada y participativa, y a lo largo de todo el proceso se ha trabajado de forma cooperativa.

### **3.2.2. Análisis de datos**

Según Spradley (1980), el análisis de datos cualitativos es “el proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y elaborar conclusiones” (p. 70). Se ha entendido como la tarea de transformar un conjunto de datos de forma rigurosa, con la finalidad de obtener información válida para poder formular conclusiones y redactar un informe final.

El proceso de análisis de datos:

1. Recopilar la información.
2. Reducir la información.
3. Disponer y representar la información.
4. Validar la información.
5. Interpretar la información.

Para Miles y Huberman (1994) el proceso de análisis de datos es considerado como recursivo, presentando un esquema de pasos a seguir. En primer lugar, ha sido necesario seleccionar, resumir y simplificar la información, manteniendo una estructura sistemática y en base a unos criterios teóricos y prácticos, para que fuera más accesible y manejable. Para conseguir reducir los datos, se han llevado a cabo procesos de categorización y codificación, de manera que se han identificado y distinguido distintas unidades de significado. Sin embargo, para abordar el proceso de categorización, se han tenido en cuenta varias fases (Sabiote, Quiles y Torres, 2005):

- 1) Separación y reducción en unidades de contenido más pequeñas.

- 2) Identificar y clasificar las unidades.
- 3) Esquematizar, sintetizar y agrupar las unidades, reduciéndolas de esta manera a un único concepto que las representa.

El análisis de datos cualitativos ha implicado la fragmentación en elementos individuales. Se pueden seguir diferentes criterios para dividir la información en unidades: espaciales, temporales, conversacionales, gramaticales, temáticas o sociales. El más utilizado, y el que se ha empleado en este trabajo, es el que consiste en fragmentar los elementos en base a su temática (Latorre, 2003). Es decir, la identificación y la clasificación de unidades es el proceso que se ha llevado a cabo cuando se ha categorizado y codificado el conjunto de datos. Dentro del análisis cualitativo, la categorización es la herramienta más importante. Según Revuelta y Sánchez (2003):

La codificación no es más que la operación concreta, el proceso físico o manipulativo, por la que se asigna a cada unidad un indicativo o código, propio de la categoría en la que consideramos incluida. Estas marcas pueden ser números o, más usualmente, palabras o abreviaturas con las que se van etiquetando las categorías. El establecimiento de categorías puede resultar de un procedimiento inductivo, es decir, a medida que se examinan los datos, o deductivo, habiendo establecido a priori el sistema de categorías sobre el que se va a codificar. Aunque, habitualmente, se sigue un criterio mixto entre ambos (p. 4).

Según Goetz y Le Compte (1981), citados en Osses, Sánchez e Ibáñez (2006, p. 1), el análisis de la información se debe realizar de una manera metódica y constante, encaminado a crear constructos y relacionarlos entre ellos, y de esta manera llegar a la teorización.

Para Aguayo (1993), la sistematización conlleva localizar el significado, el entendimiento e interpretación de las experiencias sociales, mediante la ordenación y relación de forma coherente y

metódica de los datos que la praxis proporciona y a la vez permite ir registrando. En este estudio, el proceso de sistematización ha consistido en una tarea de análisis, que ha conducido a reflexionar, plantearse cuestiones y buscar relaciones sobre la práctica a nivel teórico, lo que implica el reto de establecer nuevos planteamientos y propuestas de mejora (Kisnerman y Mustieles, 1997).

### 3.2.3. Los informes

El propósito de realizar los informes tras la presente investigación-acción educativa, ha sido el de dar a conocer a la comunidad educativa los descubrimientos hallados y las técnicas innovadoras llevadas a cabo, así como revelar los resultados alcanzados. Todo ello con la finalidad de conocer y entender profundamente la realidad existente y comenzar a implementar las actuaciones necesarias. En base a los datos de los informes, otros centros educativos tendrán la posibilidad de efectuar y poner en marcha procesos de mejora para alcanzar la transformación.

Un informe descriptivo adecuado y riguroso debe contener unos apartados básicos (Buendía *et al.*, 1992):

1.-Introducción: en este apartado se debe describir el contexto de la investigación y las tareas llevadas a cabo hasta ese momento.

2.-Bases teórico prácticas de la investigación: se debe argumentar los motivos e intereses de la investigación, así como exponer la situación problemática a resolver.

3.-Proceso de la investigación: en esta sección se explican los instrumentos y métodos que han sido seleccionados, la función del investigador, cómo ha evolucionado el problema desde su comienzo, las técnicas y

herramientas de recogida de datos, el análisis de los mismos y su categorización, así como los descubrimientos y resultados obtenidos.

4.-Redacción de las conclusiones: reflejan una síntesis de la tesis, de modo que queda plasmada una evaluación de lo que se esbozó en un principio, de los logros y de las limitaciones, pero sin repetir lo que se planteó en la introducción. No son una repetición de las discusiones, ni de los resultados, sino que se derivan del análisis e interpretación de los mismos, estableciendo generalizaciones teóricas, dando respuestas concretas a los objetivos y cuestiones de la investigación y enfocadas a proporcionar validez a los datos aportados. En concreto, son juicios de valor sobre el tema de la investigación, argumentados rigurosamente.

En esta tesis los informes descriptivos están incluidos en el capítulo cuatro, en los cuales, además de tener en cuenta los apartados anteriormente descritos, también se han atendido otros aspectos importantes a la hora de redactarlos: se han entrecomillado las expresiones de los participantes, se han realizado descripciones detalladas para que el lector se ubique en el contexto y se han distinguido los hechos de las interpretaciones, ya sean de los entrevistados como de la entrevistadora.

La acción de interpretar ha sido la labor más delicada de todo el proceso de investigación, ya que ha requerido la capacidad de relacionar, integrar, determinar vínculos y nexos entre las diferentes categorías establecidas y posibles semejanzas o diferencias. Ha supuesto implicarse con una opción concreta, ser creativo, así como asumir que existe el riesgo de errar.

### **3.3. Comunidades de Aprendizaje**

Trabajando la interculturalidad mediante la Educación Musical se ha pretendido que los alumnos adquieran actitudes diferentes, colaboren, se ayuden mutuamente, se conozcan y se respeten entre ellos. Asimismo, con el trabajo intercultural se persigue que aprendan a valorar las diferentes manifestaciones artísticas y culturales tanto cercanas como lejanas, promoviendo también el desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas y sociales. Para llegar a alcanzar estos objetivos, ha sido imprescindible que toda la comunidad educativa haya estado implicada al completo, es decir, el profesorado del centro, el personal no docente, el alumnado y las familias, siendo así un trabajo de todos y globalizado con todas las áreas del currículo de primaria, por lo que ha sido necesario trabajar a través de las comunidades de aprendizaje.

En el centro de primaria en el que se ha realizado la investigación, (CEIP Vicente Nicolau Balaguer, centro CAES de Manises), se trabaja a través del proyecto de comunidades de aprendizaje, que persigue alcanzar la igualdad educativa de todos los alumnos del colegio y una enseñanza de calidad, todo ello conociendo la realidad social y del entorno en el que está ubicado. La base de este proyecto es el aprendizaje dialógico a través de la creación de grupos interactivos, en los cuales, el proceso de enseñanza-aprendizaje no sólo está limitado a los maestros y al alumnado, sino que forman parte activa del mismo, las familias, así como asociaciones culturales del barrio, instituciones, Ayuntamiento y personal no docente. De este modo, toda la comunidad educativa se ve implicada en la educación que imparte el centro, en las actividades que se llevan a cabo y en la lucha por combatir situaciones de desigualdad (Valls, 2000; Flecha y Ortega, 2012).

Ya desde los años ochenta, se empezaron a investigar proyectos educativos para superar el fracaso escolar y los problemas de convivencia (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002). El fin principal que

persiguen las comunidades de aprendizaje, es transformar de manera radical la práctica educativa, de modo que ningún alumno pueda llegar a sentirse marginado o excluido por su nacionalidad, religión, etnia o situación socio-económica, para que todos ellos puedan alcanzar el éxito académico en las mismas condiciones (Flecha y Puigvert, 2002). Para lograr este sueño, las propias familias de los alumnos han formado parte del proyecto participando de forma activa en el centro y colaborando con el profesorado.

Valls (2000) define una comunidad de aprendizaje como:

Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula (p. 8).

Según Torres (2001):

Una comunidad de aprendizaje es una comunidad humana y territorial que asume un proyecto educativo y cultural, enmarcado en y orientado al desarrollo local integral y el desarrollo humano, para adecuarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, gracias a un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar dichas carencias (p. 1).

Para Flecha y Puigvert (2002):

Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación de centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos. Este proyecto se distingue por una apuesta por el aprendizaje dialógico mediante los grupos interactivos, donde el diálogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa de todas las alumnas y alumnos (p. 1).

Freire (1997b), considera que la educación y los centros educativos oscilan entre dos enfoques antagónicos o discrepantes: por un lado la posición progresista, tolerante, flexible y liberal, y por otro la antidemocrática y opresora. Para fomentar y promover la primera de las posturas en el centro, ha sido básico y fundamental que el discurso y las prácticas escolares se hayan enfocado de forma plural, reflexiva y dialógica, persiguiendo así la democracia escolar.

Para Freire (1997b): “La intolerancia es sectaria, acrítica, castradora. El intolerante se siente dueño de la verdad. No es posible crecer en la intolerancia” (p. 80). Freire (2001), también considera que: “La participación, en cuanto ejercicio de la voz, de tener voz, de intervenir, de decidir en ciertos niveles de poder, en cuanto derecho de ciudadanía, se encuentra en relación directa con la práctica educativa progresista” (p. 82).

Se debe revisar y reflexionar sobre el papel que desempeña la educación, de modo que ésta ha de ir enfocada a una educación para el cambio y para la libertad, formando a personas libres, democráticas, participativas y solidarias. Este proceso se ha llevado a cabo en esta investigación, con la finalidad de construir en el alumnado una conciencia crítica, normalizar tendencias y pensamientos de igualdad y cambio social, así como lograr que esta normalización la vean de forma positiva tanto colectivos o grupos sociales como sea posible (Apple, 1987; Freire, 1997b y 2001).

Uno de los desafíos cruciales para la sociedad es conseguir existir y no únicamente vivir. Esta preocupación recibe mucha atención y consideración por la humanidad del siglo XXI. Freire ha contribuido de manera fascinante a la pedagogía, y concretamente a la pedagogía crítica, articulando dos términos intrínsecos en su propuesta: la pedagogía y la política como principios elementales para formar a los individuos a través de una cultura basada en la democracia (Freire, 1997a; Flecha y Puigvert, 1998; Gadotti, 2001).

En el centro escolar, en el cual toda la comunidad educativa se esfuerza y trabaja intensamente, se obtienen resultados muy positivos y situaciones de enseñanza-aprendizaje significativas y enriquecedoras para todos, llegando a construir una visión diferente de lo que es la escuela y lo que implica estar en ella. La escuela se caracteriza por su gran entusiasmo, vitalidad, compromiso, autonomía, iniciativa y motivación, aunque el contexto y el ambiente sean deprimidos, vulnerables y complicados. Educando desde esta perspectiva, las vivencias y aprendizajes que tienen lugar en el ámbito escolar repercuten directamente en las conductas individuales en situaciones grupales o colectivas (Apple y Beane, 1999; Valls, 2000; Freire, 2001).

Es fundamental que en las comunidades educativas se promueva formar a las personas para que se reconozcan como seres sociales, con ideas plurales y con capacidad de debatirlas, alcanzando una conciencia crítica que permita eliminar los prejuicios. La facultad de juzgar debe ser entendida como una de las capacidades más importantes en la vida escolar, fundamentalmente cuando afecta a situaciones que atañen a preocupaciones o inquietudes de los individuos, es decir, las que están ligadas a un bien común o un interés general. El centro CAES se ha concebido como un lugar y un entorno de transformación de la realidad y los docentes como la parte activa de este proceso, los cuales se han convertido en informadores y a la vez formadores (McLaren, 2005). Educar desde este enfoque, ha proporcionado resultados muy positivos para la escuela, ya que se está enseñando a pensar, a expresarse, a razonar de forma lógica y sensata, a indagar y explorar, a resumir y sintetizar, a construir teorías, a ser disciplinados y organizados, a lograr autonomía e independencia y a unir la teoría con la práctica (Gadotti, 2001).

El proyecto de comunidades de aprendizaje intenta fomentar la educación igualitaria, alejándose de la educación compensadora de desigualdades, persiguiendo una enseñanza de calidad para todos, promoviendo una ciudadanía activa, fomentando la autoestima,

mejorando la convivencia en el centro y eliminando la exclusión (Apple y Beane, 1999; Gadotti, 2001; Flecha y Ortega, 2012).

Uno de los referentes a tener en cuenta respecto a las comunidades de aprendizaje es la escuela para personas adultas *La Verneda-Sant Martí*, creada en 1978, en Barcelona, donde se iniciaron las prácticas educativas a través de este proyecto educativo común. Este centro se formó a partir de las peticiones de los vecinos para conseguir un centro cultural en el barrio que incluyera una escuela de adultos. Se caracteriza por su pluralidad, espíritu colaborativo, carácter democrático, gratuito e integrado en el barrio, que persigue una educación igualitaria, justa y equitativa de las personas que no están dentro del rango de edad escolar, basado en la pedagogía de Paulo Freire. En el ámbito internacional también existen numerosas escuelas que trabajan de este modo, es decir, a través del proyecto de comunidades de aprendizaje (Flecha y Puigvert, 2002; Coll, 2004; Casals, 2012).

Establecer siempre altas expectativas sobre el alumnado, es algo imprescindible, y así se ha hecho durante el desarrollo del proyecto intercultural en el centro CAES, como base para la superación de las desigualdades, fomentando en todo momento los valores de cooperación, apoyo mutuo, respeto y solidaridad, lo que se podría denominar como “efecto Pigmalión”, que consiste en que el rendimiento de un alumno se ve influido directamente por la creencia y expectativas que tienen otras personas sobre él. Para que todo esto se pueda realizar, se ha tenido que producir una transformación de la escuela, su organización y funcionamiento, siendo democrática, progresista y flexible (Elboj *et al.*, 2002).

Para llevar a cabo esta transformación educativa ha sido crucial la puesta en marcha del proyecto de comunidades de aprendizaje, imprescindible la acción conjunta de los profesores, familiares, grupos de iguales y otras entidades para que se crearan las condiciones óptimas

de aprendizaje de todos los alumnos, así como la formación de todos los agentes que han intervenido, no sólo del profesorado. De este modo, se ha podido trabajar de una manera orientada a superar el fracaso escolar, el absentismo, los problemas de convivencia, cambiar el contexto social y avanzar hacia una sociedad más democrática e igualitaria. Mediante un diálogo basado en la igualdad se han podido superar situaciones de exclusión y transformar las vidas de los alumnos, convirtiéndose en personas críticas, autónomas, participativas, capaces de analizar y adaptarse e involucradas en la sociedad. El proyecto educativo de la escuela debe ir cambiando de manera que se vaya adaptando a la sociedad de la información (Elboj, Puigdemívol y Valls, 2002; Coll, 2004; McLaren, 2005).

Los fundamentos pedagógicos básicos que caracterizan las comunidades de aprendizaje son los siguientes (Flecha y Puigvert, 2002):

- Instaurar un clima de aprendizaje adecuado y organizado.
- Los procesos de enseñanza-aprendizaje son el núcleo principal del centro educativo: la escuela llega a ser la sede central de aprendizaje de toda la comunidad educativa.
- La educación se enfoca y se organiza de manera colectiva, manteniendo altas expectativas, sobretodo en el alumnado.
- Favorecer un buen desarrollo del autoconcepto y de la autoestima.
- Creación de comisiones de trabajo para poder coordinarse de modo sistemático, en las cuales se realizan evaluaciones periódicas, continuas y de manera globalizada y se delegan responsabilidades.
- Intervención y cooperación de los alumnos, de las familias y de la comunidad en general.
- Se promueve una enseñanza basada en la equidad, defendiendo y fomentando la igualdad de derechos de todos los individuos a la educación y a formarse.

Una de las mejores formas para favorecer la inclusión y perseguir la igualdad ha sido la formación en el aula de grupos interactivos, en los cuales los profesores han solicitado que entren en la clase otras personas adultas, voluntarios que pueden ser familiares, personal no docente del centro o de otras instituciones del barrio o localidad. Mediante la formación de estos grupos se ha conseguido mejorar los aprendizajes a través de las interacciones que han ido teniendo lugar entre todos los agentes que han participado y se ha aumentado el trabajo en equipo, ya que lo que se pretende es alcanzar un objetivo común a partir de las aportaciones de cada uno de los que componen el grupo. El tiempo de la clase se divide según el número de grupos existentes, y se les da unos veinte minutos para realizar cada actividad, al finalizarla se va rotando y así todos los grupos pasan por las diferentes tareas. Ha sido conveniente que cada grupo contara con una persona adulta para dinamizarlo. Los grupos deben estar formados por personas heterogéneas: de género, nacionalidad, etnia, rendimiento, nivel académico, motivación, etc. ya que de este modo el alumnado se ayuda entre sí, favoreciendo el aprendizaje de todos los miembros del equipo (Gadotti, 2001; Elboj, Puigdemívol y Valls, 2002; Flecha, 2015).

En este tipo de agrupamientos uno de los objetivos principales es que el aprendizaje en los alumnos sea significativo y comprensivo, partiendo de los conocimientos previos y relacionándolos con los nuevos, de modo que retengan, integren y consoliden lo aprendido. De esta manera el alumnado va construyendo su propio aprendizaje, enriqueciendo su bagaje cultural e intelectual y los conocimientos, en vez de adquirirse de forma mecánica, pasan a formar parte de su memoria comprensiva, desarrollando la competencia de aprender a aprender (de Luque y Peña, 2003; Ausubel, 2012).

En el proyecto de comunidades de aprendizaje y a su vez en los grupos interactivos, ha sido imprescindible trabajar a través de la metodología cooperativa, existiendo una interdependencia positiva entre todos los integrantes del grupo, asimilando y aceptando el alumnado

que se necesitan los unos a los otros para alcanzar los objetivos grupales marcados por los profesores. Para ello, es necesario que se esfuercen de forma individual y sean responsables con su trabajo para que el grupo pueda alcanzar el éxito en la actividad. Trabajando mediante esta metodología se desarrollan e interiorizan las habilidades sociales, comunicativas, de relación interpersonal entre los alumnos, la tolerancia, la cohesión social, la reciprocidad, la solidaridad, el respeto y la inclusión (García, Río y Gómez, 1998; Coll, 2004).

Otro aspecto imprescindible es la formación de las familias, puesto que el aprendizaje depende cada vez más de las interacciones que el alumno mantiene con todas las personas con las que se relaciona, de esta manera se fomenta la importancia de la educación entre los padres, se evita el fracaso escolar y la exclusión social (Elboj *et al.*, 2002).

También es fundamental el diálogo en la sociedad en general y en la escuela, en la cual el proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar basado en prácticas dialógicas, progresistas y en el diálogo igualitario. Es esencial escuchar a toda la comunidad educativa, desarrollando un proyecto participativo y plural, ya que de esta manera se aumenta el aprendizaje de conocimientos en los alumnos, se resuelven mejor los conflictos e incluso en ocasiones se llega a evitar que se produzcan. De este modo se alcanza el éxito escolar, una educación integral, de calidad y equitativa para todo el alumnado, que al fin y al cabo es lo que persiguen las comunidades de aprendizaje (Valls, 2000; Elboj *et al.*, 2002).

Para Delors (1996) existen cuatro pilares básicos en la educación que deben trabajarse en todos los sistemas educativos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Asimismo, considera que:

La educación no sirve sólo para suministrar calificaciones al mundo económico: no se dirige al ser humano como un agente económico, sino como una finalidad del desarrollo, por eso ha de contemplar las tres dimensiones: ética y cultural, científica y tecnológica y económica y social (p. 71).

Tras esta definición se deduce que en las comunidades de aprendizaje es fundamental el acceso a las TIC (tecnologías de la información y la comunicación). Asimismo, es esencial aprender competencias y destrezas necesarias en la sociedad de la información actual, de lo contrario se corre el riesgo de quedar excluido de la sociedad (Valls, 2000; Flecha y Puigvert, 2002).

Han existido dos grandes fases en el proyecto de comunidades de aprendizaje: la primera ha sido la puesta en marcha y la segunda la consolidación. El periodo de puesta en marcha ha contado a su vez con cinco fases: sensibilización, toma de decisiones, sueño, selección de prioridades y planificación. El proyecto ha sido evaluado por todos los agentes implicados en el mismo, siendo imprescindible fijar determinados momentos de evaluación durante el curso, para observar cómo va el proceso y si se están alcanzando los objetivos propuestos inicialmente. Para llevar a cabo esta labor de manera coordinada se han creado en el centro diferentes comisiones de trabajo (Elboj *et al.*, 2002; Coll, 2004).

Desde el punto de vista sociocultural de Vigotsky (1979), destaca la conexión entre el entorno social y lo cognitivo, proponiendo la adaptación del entorno para favorecer el desarrollo cognitivo, y para conseguir esto, todos los contenidos que aprenden los alumnos deben ser significativos para ellos. A través de las comunidades de aprendizaje se ha comenzado la transformación del entorno sociocultural y de la escuela, aceptando la participación activa de la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La escuela se ha ido transformando con el propósito de que toda la comunidad educativa aprenda y contribuya con

su conocimiento a través del diálogo, la reflexión y el consenso, de manera que todos se enriquezcan en un intercambio de ideas y experiencias.

Teniendo en cuenta el desarrollo integral de los alumnos, Vigotsky (1979) considera que si el aprendizaje se enfoca hacia un nivel que ya ha sido adquirido, no tendrá ningún efecto sobre la persona. El aprendizaje será efectivo cuando el alumnado interactúe con sujetos de su entorno y con una actitud participativa y colaboradora con el resto de niños, de esta manera se activan diversos procedimientos de desarrollo que provocan unos resultados satisfactorios a nivel educativo.

### **3.4. Plan de trabajo detallado**

En este capítulo se describe cómo se ha llevado a cabo la investigación-acción en el aula y en el centro. Con la finalidad de reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y la práctica docente, se ha asumido el modelo que plantea Jackson (1975), identificando tres fases: la fase preactiva, la fase interactiva y la fase postactiva, las cuales han estado secuenciadas en el tiempo.

#### **3.4.1. Fase preactiva**

En esta fase se ha procedido del siguiente modo:

- Formulación del problema.
- Establecimiento de marco referencial. Estado de la cuestión.
- Finalidades y objetivos de la investigación.
- Planificación y programación de la enseñanza.
- Enfoque metodológico.
- Concreción de las estrategias e instrumentos.

- Establecimiento del marco teórico y posterior contextualización del mismo.
- Organización de los contenidos partiendo de las necesidades e intereses del alumnado.
- Análisis documental de los documentos oficiales del centro (PEC, Proyecto CAES, Plan de Convivencia, Plan de Atención a la Diversidad, Plan de Atención a la mejora, RRI).

### **3.4.2. Fase interactiva**

Se han desarrollado los siguientes procesos:

- Accesos y conformidad al campo de investigación.
- En esta fase se han recogido los datos y toda la información necesaria para realizar la fase postactiva.
- Contacto y organización con las distintas asociaciones culturales y musicales que van a participar en el proyecto intercultural.
- Las actividades se han planteado de forma para que hubiera un avance y una continuidad, enfocadas a que los objetivos educativos fuesen logrados.
- Se ha adecuado la enseñanza a la realidad del centro y del entorno escolar y a las necesidades del alumnado.
- Se han propuesto diversidad de tareas en diferentes ambientes de aprendizaje, lo que ha supuesto a los alumnos el desarrollo de capacidades.
- Se ha realizado un acompañamiento y un control apropiado del aprendizaje, con la finalidad de que se pudieran hacer rectificaciones en cualquier momento.
- Recogida de información.
  - Cuaderno de campo.

- Entrevistas semiestructuradas a algunos padres extranjeros.
- Grupo de discusión con familias y alumnos.
- Cuestionarios de valoración a los alumnos.
- Entrevistas semiestructuradas a los profesores.
- Recogida de evidencias documentales.
- Reunión de valoración de todo el Claustro de profesores tras la realización de cada uno de los talleres interculturales.
- Reuniones de los Equipos de Ciclo semanales.
- Revisión de las programaciones didácticas de las diferentes áreas del currículum de primaria.
- Realización y registro de observaciones del entorno (colegio, aula de música, resto de aulas de primaria).

En esta fase se ha procedido realizando las acciones previstas con el alumnado en el contexto de la escuela, ha sido cuando ha tenido lugar el proceso pedagógico, la fase de la enseñanza-aprendizaje, la cual ha estado apoyada en tres dimensiones: la psíquica, la instrumental y la social (Souto, 1993).

### **3.4.3. Fase postactiva**

En esta fase se ha efectuado el análisis, la reflexión, la valoración y la evaluación de lo acontecido en las fases anteriores. Se ha recapitulado lo sucedido durante el proyecto intercultural, para proponer posibles rectificaciones y mejoras para el futuro. Se ha valorado la adecuación de los tiempos para las actividades y talleres, si se ha logrado la motivación de los niños, si se ha despertado su deseo de aprender, si se han realizado cambios en las programaciones y si los objetivos han sido

alcanzados. Fundamentalmente se ha reflexionado sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y la medida en la que se han adquirido los conocimientos por parte del alumnado, y si la enseñanza ha facilitado que la adquisición se produjera integrando la dimensión cognitiva (comprender), la dimensión técnica (saber hacer) y la dimensión ética (moralidad y justicia).

En esta fase, además de lo descrito anteriormente, se han realizado los procedimientos que se indican a continuación:

- Triangulación de la información recogida.
- Elaboración del informe descriptivo.
- Discusión.
- Conclusiones.

#### **3.4.4. Descripción del proceso**

En este apartado se va a desarrollar la programación que se ha llevado a cabo en la implementación del proyecto de Educación Intercultural a lo largo del curso escolar 2012-2013.

El proyecto de innovación, ha sido diseñado para el CEIP Vicente Nicolau Balaguer, centro CAES de Manises, en el que a través de la música se han desarrollado actividades de Educación Intercultural, globalizadas con el resto de áreas curriculares. La pretensión era reflexionar y analizar cómo se abordan los aspectos interculturales en el conjunto de áreas del currículum de educación primaria y mejorar tanto las prácticas educativas del claustro de profesores como la convivencia escolar. Todo ello mediante la investigación cualitativa, utilizando la técnica de investigación-acción y de una forma colaborativa y cooperativa a través de las comunidades de aprendizaje.

Tras la realización de cada uno de los proyectos interculturales, han tenido lugar las reuniones de valoración por parte del claustro, en las que se ha realizado un examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de las distintas actividades y talleres interculturales que se han realizado. Se ha reflexionado acerca de las prácticas escolares y el grado en el que se han ido asimilando los conocimientos, y por medio de la planificación-acción se han planteado cambios y propuestas de mejora de la actuación educativa.

En el proyecto ha participado todo el alumnado del centro de la etapa de primaria:

- 18 alumnos de 1º de Primaria.
- 22 alumnos de 2º de Primaria.
- 20 alumnos de 3º de Primaria.
- 17 alumnos de 4º de Primaria.
- 19 alumnos de 5º de Primaria.
- 17 alumnos de 6º de Primaria.
- Un total de 113 alumnos.

El programa se ha llevado a cabo de manera transversal en las distintas áreas del currículum de primaria. En las actividades de aula se ha trabajado la Educación Intercultural en las áreas de: música, conocimiento del medio, lengua castellana, lengua valenciana, inglés, plástica, educación física, religión y atención educativa. Los talleres grupales del proyecto han estado enfocados fundamentalmente al trabajo de la Educación Intercultural desde el ámbito musical.

Ha estado involucrada toda la comunidad educativa, maestros, alumnado y familias, a las cuales se les ha solicitado su participación y colaboración en el proyecto, así como otras asociaciones y entidades musicales y culturales.

Durante los meses de noviembre y diciembre de 2012 ha tenido lugar el proyecto de cultura africana. Se ha trabajado el continente africano, pero concretamente tres países en profundidad: Senegal, Gambia y Ghana. Tanto en esta cultura como en las siguientes, los alumnos han investigado, aportado información y adquirido conocimientos sobre música, cultura, arte, gastronomía, geografía, moneda, bandera, juegos populares, tradiciones, religión y trajes típicos de cada país.

El día 30 de noviembre se ha llevado a cabo el taller de canciones, bailes e instrumentos africanos, realizado por un grupo de danza africana de Manises llamado *Kirama Kergui*, cuyos integrantes son senegaleses. Tras la realización del taller por grupos, a toda la etapa de primaria, nos han mostrado su espectáculo de música y danza para todo el alumnado, quedando todos maravillados con su música y acrobacias.<sup>9</sup>

El 20 de diciembre se ha realizado la jornada gastronómica africana. Los platos que se han degustado han sido: arroz blanco con salsa *mafe* (salsa de mantequilla y cacahuete), arroz blanco con salsa *yasa* (salsa de pollo y cebolla), *benye* (buñuelos) y zumo de hibiscus. Todos ellos han sido realizados y aportados por los miembros del grupo *Kirama Kergui*.

En enero y febrero de 2013 se ha desarrollado en el centro el proyecto de cultura árabe. En las aulas se han trabajado Marruecos, Argelia y Sáhara. Se ha contado con la colaboración del Centro Cultural Islámico de Valencia, el cual se ha ocupado de la realización de los talleres interculturales árabes a nivel de centro (25 de enero): taller de caligrafía árabe, taller de *henna*, taller de cuenta cuentos árabes y taller de instrumentos árabes<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Véase Anexo 12.

<sup>10</sup> Véase Anexo 12.

En el taller de caligrafía árabe, Abdelazihz, un señor del Centro Cultural Islámico, ha pasado por todas las clases y ha escrito el nombre en árabe a cada niño con pincel en unas láminas de cartulina decoradas que se han llevado a casa de recuerdo.

El taller de *henna* lo han realizado varias mujeres del Centro Cultural Islámico de Valencia, han hecho tatuajes de *henna* a todos los alumnos, escribiéndoles su nombre en árabe o haciéndoles un dibujo en la mano o en el brazo. Los niños han estado muy ilusionados.

El taller de cuenta cuentos ha sido llevado a cabo por dos profesoras del Centro Cultural Islámico que han narrado y representado cuentos en árabe. Ha sido una actividad muy interesante, educativa y novedosa.

En el taller musical el alumnado ha conocido y tocado instrumentos típicos árabes (*bendir, nay, darbuka* y laúd árabe). También han aprendido a tocar con el teclado un patrón melódico árabe muy breve, distinguiéndolo de las escalas occidentales que ya conocen.

La jornada gastronómica árabe ha tenido lugar el día 22 de febrero. Ha habido una amplia variedad de recetas árabes gracias a la colaboración de las familias marroquí, argelinas y saharauis. Los platos que se han degustado han sido los siguientes:

- Pan marroquí (harina, sémola fina, sal, levadura y agua).
- Pastela marroquí (pechugas de pollo, caldo de pollo, cebollas, *ras al hanout* [mezcla de especias marroquí], jengibre en polvo, canela, perejil, huevos y nuez moscada).
- Cuscús marroquí (garbanzo cocido, cuscús, carne de ternera, col, tomates, calabacín, cebolla y zanahorias).
- *Hummus* (garbanzos cocidos, zumo de limón, ajo picado, comino, perejil, pimentón y semillas de sésamo).

- *Babaganoush* (paté de berenjena árabe) (berenjenas, zumo de limón, cominos, aceite de sésamo, aceite de oliva y sal).
- *Mrouzia marroquí* (carne con ciruelas) (*ras al hanout*, carne de ternera, hebras de azafrán, canela, jengibre, pimienta negra y ajo).
- *Falafel* (croquetas árabes de garbanzos, cebollas, perejil, cilantro, ajo picado, comino molido, pan rallado, sal y pimienta negra).
- Cuscús con cordero y arroz (cuscús, cordero, pimentón verde, pimentón amarillo, patatas pequeñas, cebollas, pimienta negra y sal).
- Pollo árabe con cuscús (cebollas, pasas, pechuga, cuscús, curry, pimentón y sal).
- Ensalada marroquí de berenjenas (pimienta molida, berenjenas, aceitunas negras sin hueso, ajo, jugo de limón, aceite de oliva, tomates y pimentón dulce).
- *Tajine* de pollo al limón (pollo troceado, cilantro, ajo, tomates maduros, perejil, zumo de limón y cebollas).
- Tabulé marroquí (perejil, cuscús, pimiento rojo, pimiento verde, cebolla, ajos, tomates y aceite de oliva).
- Empanadas árabes (masa para empanada, carne picada de ternera, cebollas, pimiento rojo, tomates, sal y limón).
- Pestiños marroquíes (leche entera, harina, granos de anís, azafrán, yema de huevo, levadura en polvo y canela).
- *Baklava* (pastel árabe: pasta de nueces triturada, pasta filo, canela, azúcar, zumo de limón y almíbar).

Los meses de marzo y abril de 2013 se han realizado diferentes actividades y talleres para profundizar en la cultura valenciana y española. El 15 de marzo se ha celebrado el día de Las Fallas: los maestros y los alumnos han llevado a cabo la *plantà*, se ha hecho la tradicional *xocolatà amb bunyols*, la exaltación de las falleras mayores

del colegio, se ha elegido el *ninot indultat* y como colofón, con la presencia de las familias, la *cremà* de la falla.

La degustación de paellas se ha celebrado el 22 de marzo en el patio del centro. Ha habido un total de trece paellas, de las cuales dos han sido realizadas por maestros y el resto por familiares de alumnos.

El 25 de marzo se ha realizado el taller de danzas valencianas por el grupo de danzas de Manises *Repicó*. Han explicado la historia de la asociación y la historia de las danzas de los siglos XVII y XVIII. Han mostrado los trajes típicos y han enseñado a tocar las castañuelas (*postises*) y los pasos típicos de la jota valenciana. Para finalizar el taller todo el grupo de alumnos han bailado una jota valenciana. Ha sido muy divertido y los alumnos han mantenido una actitud participativa y han mostrado gran interés por aprender.

El taller de *dolçaina i tabalet* ha tenido lugar el día 26 de marzo. Ha sido impartido por dos músicos de Manises. En primer lugar han explicado la historia de la *dolçaina i tabalet*. El *dolçainer* ha explicado la fabricación de la *dolçaina* y de la lengüeta. Ha interpretado varias piezas con ella y ha permitido que los niños toquen varios tipos de *dolçaines* que ha traído. El *tabaleter* ha mostrado un *tabalet* desmontado y ha explicado cómo se monta. Ha enseñado y explicado las diferencias entre un *tabal* y un *tabalet*, ha tocado varios ritmos con ambos instrumentos y todos los alumnos han podido tocarlos. Para finalizar el taller han interpretado canciones populares valencianas y los niños han disfrutado mucho cantando y bailando.

El día 24 de abril se ha llevado a cabo el taller del trío de metales, impartido por músicos de la Banda de Música La Artística Manisense. Han tocado la trompa, el trombón de varas y la tuba (también han traído un bombardino). Todos los alumnos han podido tocar los instrumentos de viento-metal.

La jornada gastronómica española se ha celebrado el 26 de abril. Los platos para degustar han sido preparados por el claustro de profesores, la conserje, la psicóloga y algunas familias del centro. Ha habido gran variedad de comida: tortillas de patata, jamón serrano, quesos variados, chorizo, tomate rallado, sobrasada, ensalada murciana, pollo en salsa, empanada gallega, cocas saladas, bizcocho de calabaza, bizcocho de yogur, coca de almendra y horchata.

El 29 de abril han participado músicos del Ateneu Cultural Cor Ciutat de Manises, representando en el centro un cuento musical con percusión, titulado *La evolución del ser humano*, con muchas escenas de humor, utilizando cien instrumentos de percusión diferentes, lo que ha cautivado a todo el alumnado<sup>11</sup>.

En mayo y junio de 2013, para finalizar el proyecto intercultural, se ha trabajado la región de Sudamérica. Se ha contado con la colaboración de Roberto Vetere, músico argentino y miembro de la AMPA del Colegio Santa Cruz de Mislata (CAES) y de *Sariri*, una asociación sudamericana.

El taller de danzas e instrumentos sudamericanos, impartido por el grupo *Sariri*, se ha realizado el día 24 de mayo. En primer lugar han mostrado cómo se tocan la zampoña, el charango y la flauta boliviana. Han explicado su procedencia y cómo se construyen y han permitido que los alumnos los toquen. Seguidamente han mostrado en el proyector danzas e instrumentos típicos sudamericanos, realizando una breve explicación sobre ellos. A continuación han enseñado a los alumnos la coreografía de dos danzas de Bolivia: *Morenada* y *Tinku*. Para finalizar el taller han hecho un espectáculo de baile con unos trajes típicos muy llamativos llenos de plumajes<sup>12</sup>

El 7 de junio Roberto Vetere ha ido pasando por las clases explicando con un mapa la localización de Argentina, Perú, Brasil,

---

<sup>11</sup>Véase Anexo 12.

<sup>12</sup> Véase Anexo 12.

Colombia, Ecuador y España. Ha traído un charango, una guitarra y un bombo argentino, los ha tocado a la vez que cantaba o narraba un cuento y ha permitido que los alumnos los tocasen.

La jornada gastronómica sudamericana se ha realizado el 18 de junio, contando con la colaboración de las cinco familias que son originarias de esta zona geográfica. Ha sido la que ha contado con menor cantidad y variedad de platos para degustar, por lo que cada alumno ha preparado una *banana Split*: plátano con sirope de chocolate y nata.

La degustación ha consistido en:

- Arepas de carne (harina de maíz, mantequilla, sal, huevo, agua, aceite de oliva y carne mechada).
- Arepas de atún (harina de maíz, mantequilla, sal, huevo, agua, aceite de oliva, atún y tomate).
- Pastel de atún (huevos, leche, atún, aceite de oliva, tomate, sal, pimienta y pimientos).
- Ensalada tropical (lechuga, pollo, aguacate, piña, cangrejo, kiwi y atún).
- Buñuelos (harina, azúcar, leche, huevos y aceite para freír).

De este modo, a lo largo de todo el curso se han trabajado las culturas y nacionalidades más representativas del centro: Marruecos, Argelia, Sahara, Ghana, Argentina, Ecuador, Brasil, Perú, Colombia y España. Existen más culturas en la escuela, como por ejemplo, la cultura gitana, la cultura china y la cultura de Europa del Este, las cuales se trabajarán el próximo curso a través de otro proyecto intercultural de características similares.

## **IV. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS**

---

---



## IV. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

### 4.1. Cuestionarios

Los cuestionarios que se han pasado al alumnado de primaria, para los cuales se han solicitado las correspondientes autorizaciones a las familias, se han realizado a través de la aplicación informática *Google Drive*, puesto que es una herramienta muy válida, en la que se recopilan las respuestas de modo automático y ordenado en formularios y en tiempo real. Se han podido analizar los datos derivados de las respuestas de los alumnos y posteriormente interpretarlos en mayor profundidad a través de hojas de cálculo.

Para llevar a cabo la descripción de los resultados obtenidos, se ha representado de forma gráfica la información de cada una de las cuestiones, facilitando así la comprensión al lector.

#### 4.1.1. Informe del cuestionario del proyecto de cultura africana

El cuestionario de cultura africana estaba constituido por diez preguntas cerradas. Tras el análisis de las respuestas de los alumnos al realizar los talleres, se han extraído los siguientes datos:

Respecto a la pregunta de si les han gustado las actividades que se han realizado de cultura africana, un 84,6% ha respondido que les han gustado mucho, un 14,1% que bastante y a un 1,3% les han gustado poco. Dichos porcentajes se pueden observar en la figura 1:

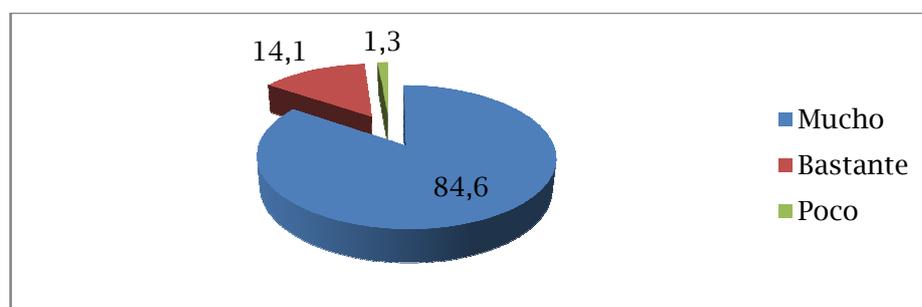


Figura 1. Agrado de las actividades realizadas.

Tal y como se aprecia en la figura 2, de las tres actividades que se llevaron a cabo, el taller de instrumentos africanos ha gustado a un 56,4% de los alumnos, el taller de danzas africanas a un 23,1% y la actuación del grupo africano Kirama Kergui a un 20,5%:

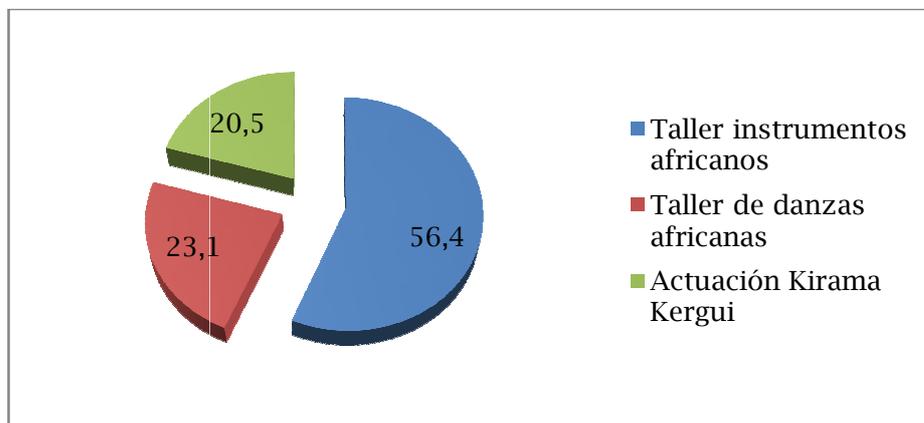


Figura 2. Talleres y actividades de cultura africana.

El 100% de los niños considera que sí han aprendido cosas nuevas durante el proyecto de cultura africana. Ha existido mucha interrelación entre los alumnos, la cual se refleja en la figura 3. El 97,4% ha respondido que sí a la pregunta de si se han relacionado con niños de otra clase, el 2,6% ha respondido que no:

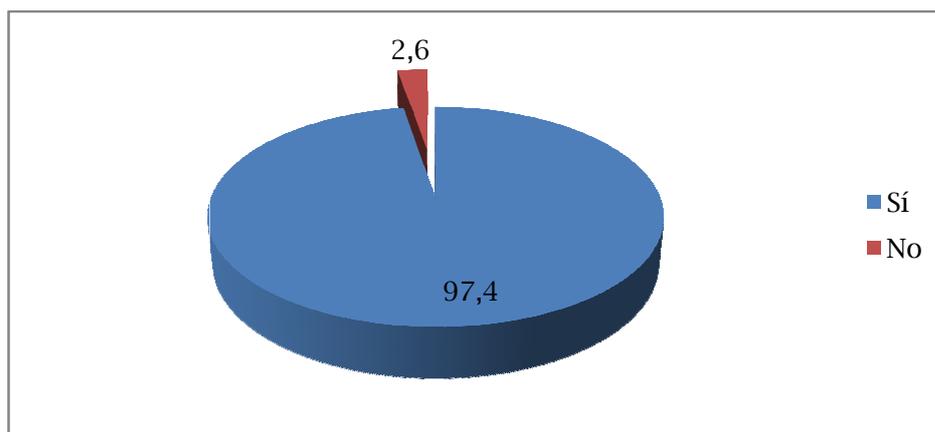


Figura 3. Interrelación entre el alumnado.

En cuanto a la pregunta de si han participado en las actividades, el 79,5% ha respondido que ha participado mucho, el 14,1% considera que bastante, el 2,6% que poco y el 3,8% que no ha participado nada. Las respuestas de los alumnos aparecen representadas en la figura 4:

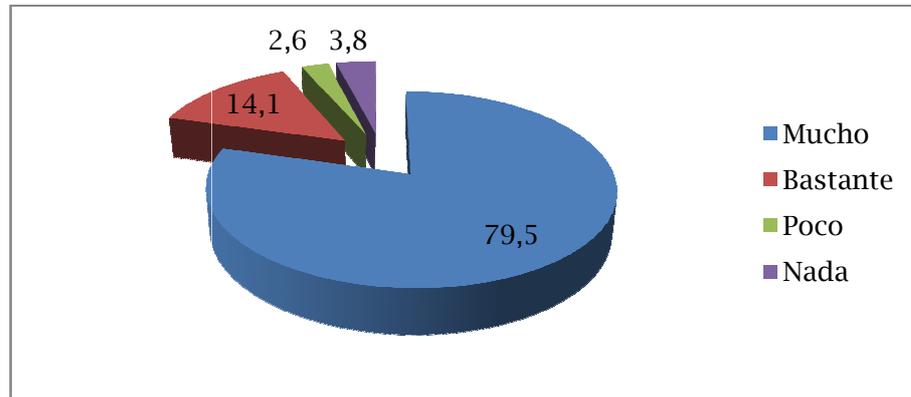


Figura 4. Actitud participativa.

En general, el alumnado ha sido colaborador con sus compañeros en la realización de las actividades. El 76,9% ha respondido que ha colaborado mucho, el 20,5% que bastante y el 2,6% que ha colaborado poco, datos que se pueden observar en la figura 5:

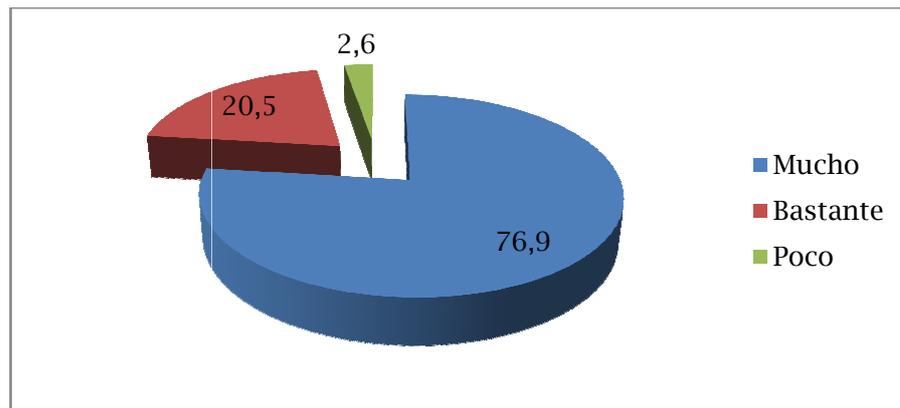


Figura 5. Colaboración de los alumnos con sus compañeros en las actividades.

En la figura 6 se representan las respuestas del alumnado a la pregunta de si han tenido interés por aprender. El 74,4% considera que ha mostrado mucho interés, el 23,1% que bastante y el 2,6% ha respondido que no ha mostrado nada:

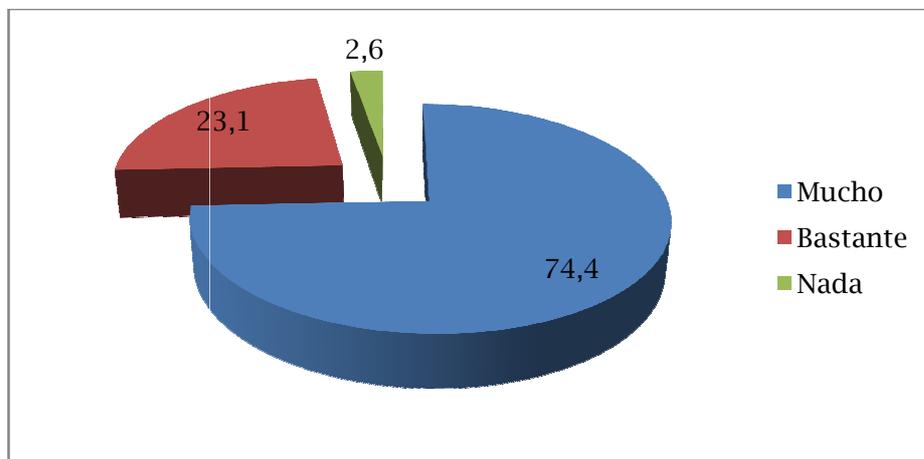


Figura 6. Interés por aprender.

El alumnado ha sido respetuoso con el resto de personas, tal y como refleja la figura 7. El 82,4% ha respondido que ha sido muy respetuoso, el 11,5% que lo ha sido bastante, el 5,1% que lo ha sido poco y el 1% que no ha sido nada respetuoso:

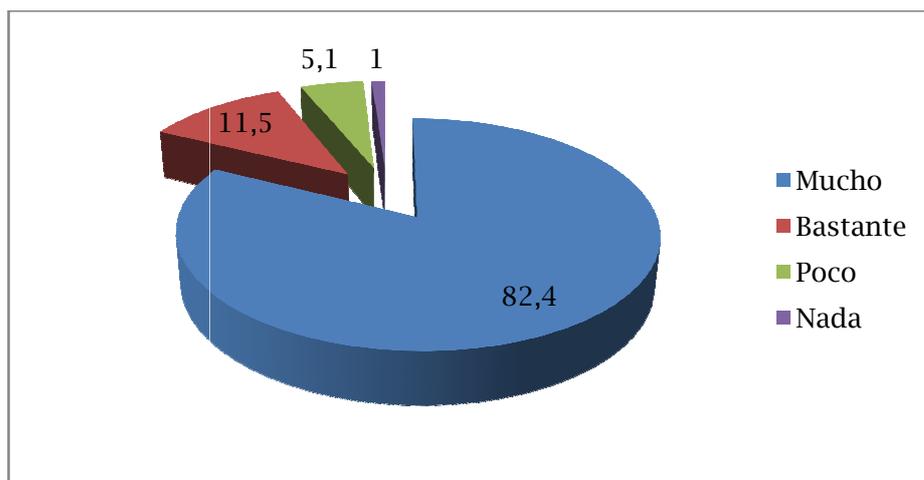


Figura 7. Actitud respetuosa hacia el resto de personas.

Prácticamente la totalidad del alumnado ha seguido las indicaciones para hacer el trabajo. El 91% ha respondido que las ha seguido mucho, el 1,3% que bastante y el 7,7% que las ha seguido poco. Porcentajes que quedan representados en la figura 8:

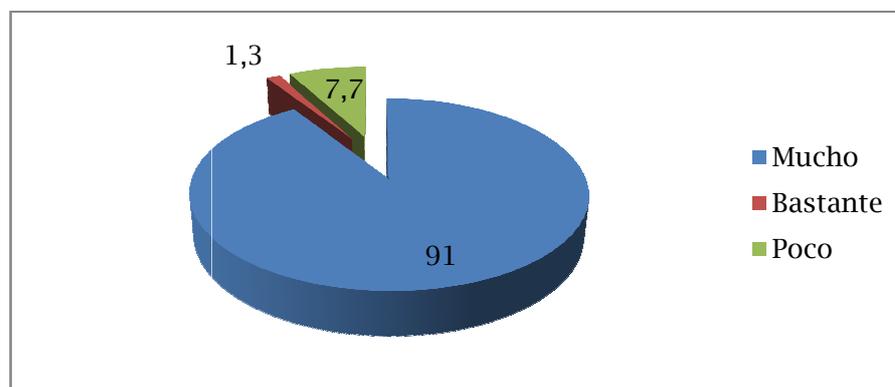


Figura 8. Seguir las indicaciones para realizar las actividades.

El 100% quieren que haya más actividades como éstas en el colegio.

A la gran mayoría les ha gustado mucho todas las actividades de los talleres de la cultura africana. En concreto el que más éxito ha tenido ha sido el taller de instrumentos africanos, ya que ha sido muy participativo y dinámico. En él, los alumnos han podido tocar *djembés* y *darbukas* de diferentes tamaños, tanto de forma individual como grupal, así como cantar breves melodías de canciones de Senegal. A continuación el que más ha gustado ha sido el taller de danzas, en el que se han divertido mucho bailando con los chicos que han venido de Senegal y Gambia y han aprendido una pequeña coreografía africana. Y por último, la actuación del grupo musical Kirama Kergui, la cual les ha sorprendido mucho con sus ritmos africanos, sus vestimentas y sus bailes acrobáticos<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Se adjuntan fotos y vídeos de todo el proyecto en el CD (Anexo 12).

Todos los alumnos consideran que han aprendido cosas nuevas y quieren que haya más actividades similares en el colegio.

Se puede observar, que casi la totalidad del alumnado se ha relacionado con niños de otra clase, participando activamente en las actividades y mostrando gran interés. La mayoría de alumnos han seguido las indicaciones para hacer el trabajo, han colaborado mucho con los compañeros y han sido muy respetuosos con todas las personas.

#### **4.1.2. Informe del cuestionario del proyecto de cultura árabe**

El cuestionario de cultura árabe estaba constituido por diez preguntas cerradas y una abierta. Tras el análisis de las respuestas de los alumnos al realizar los talleres, se han extraído los siguientes datos:

Tal y como se aprecia en la figura 9, se observa que las actividades que se han realizado de cultura árabe han gustado al alumnado. Un 52,74% ha respondido que les han gustado mucho, un 45,05% que bastante y un 2,21% que poco:

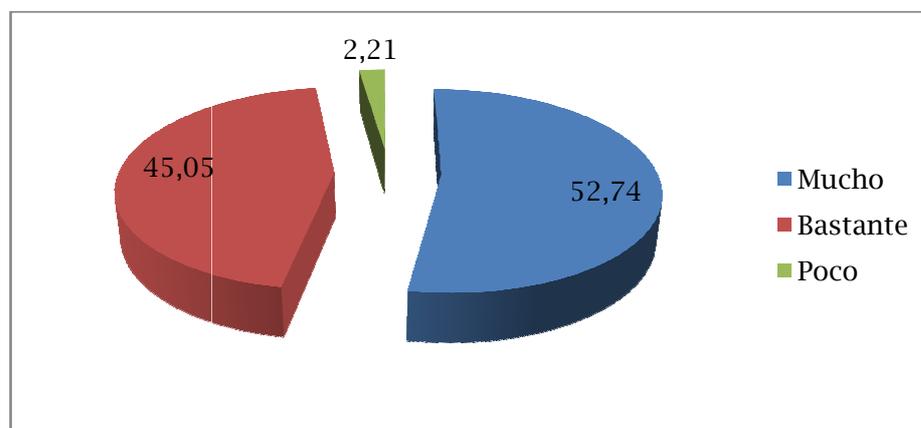


Figura 9. Agrado de las actividades realizadas.

En este proyecto se llevaron a cabo tres talleres diferentes. En la figura 10 quedan plasmadas las respuestas de los alumnos a la pregunta ¿qué es lo que más te ha gustado? El taller de *henna* ha gustado a un 50,54% de los alumnos, el taller de instrumentos árabes a un 36,28% y el taller de caligrafía árabe a un 13,18%:

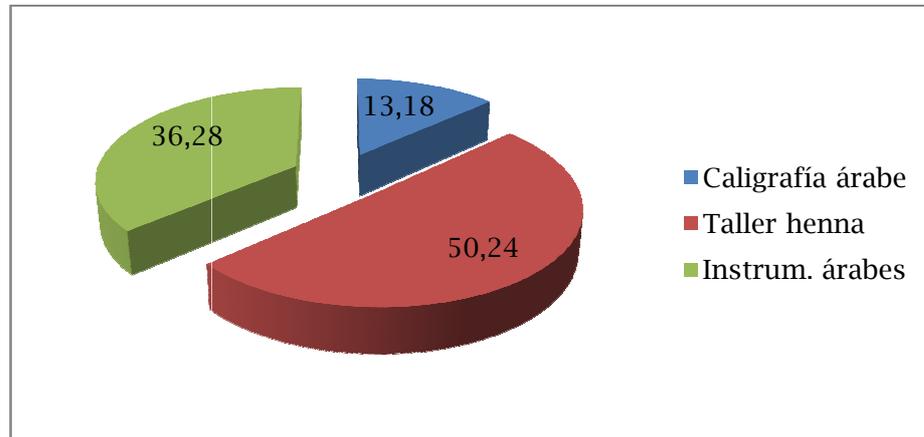


Figura 10. Talleres y actividades de cultura árabe.

El 100% ha respondido que sí a la pregunta de si han aprendido cosas nuevas. Como se puede observar en la figura 11, la mayoría del alumnado (95,6%) se ha relacionado con niños de otra clase, siendo únicamente un 4,4% el porcentaje de alumnos que consideran que no se han relacionado:

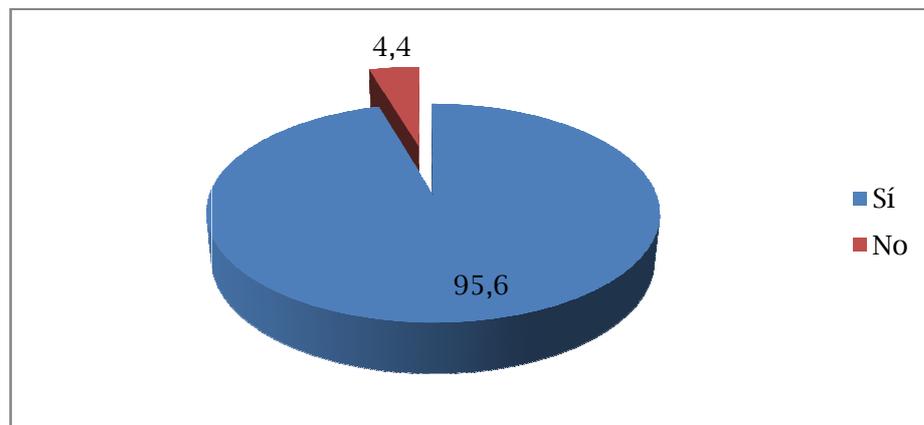


Figura 11. Interrelación entre el alumnado.

Ha existido una actitud participativa por parte del alumnado en las actividades realizadas. El 47,25% ha respondido que ha participado mucho, el 42,85% que bastante, el 6,6% que poco y el 3,3% que no ha participado nada. Los datos se representan en la figura 12:

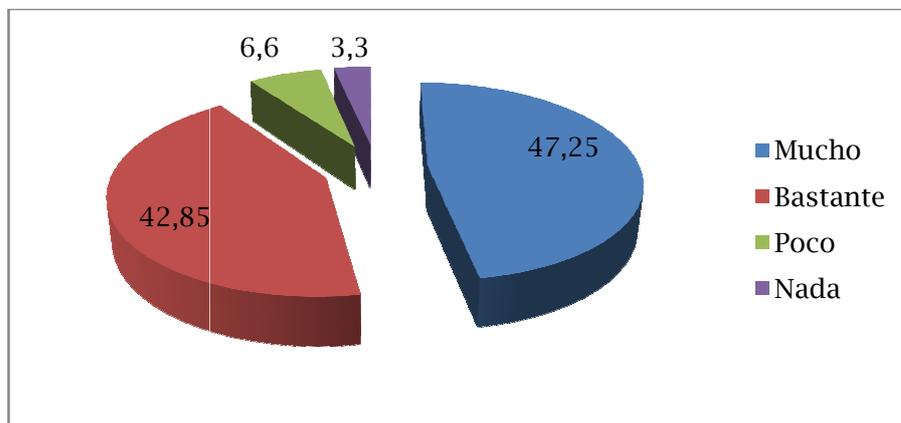


Figura 12. Actitud participativa.

En el proyecto de cultura árabe, el alumnado ha sido colaborador con sus compañeros en la realización de los talleres, tal y como queda reflejado en la figura 13. El 57,14% considera que ha colaborado mucho con otros niños, el 35,16% que bastante, el 4,4% que poco y el 3,3% que no ha colaborado nada:

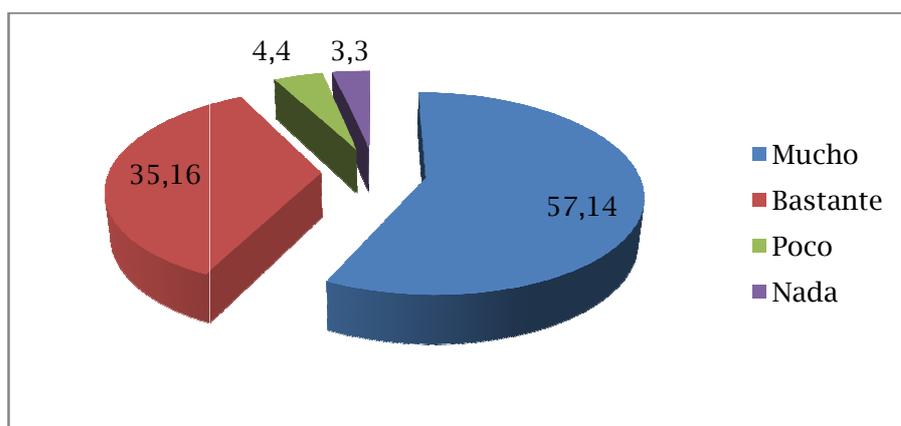


Figura 13. Colaboración de los alumnos con sus compañeros en las actividades.

En la figura 14 se pueden visualizar los porcentajes del interés mostrado por aprender por parte de los niños. El 57,14% ha respondido que ha mostrado mucho interés, el 37,36% que bastante, el 3,3% que ha mostrado poco y el 2,2% que no ha mostrado nada de interés:

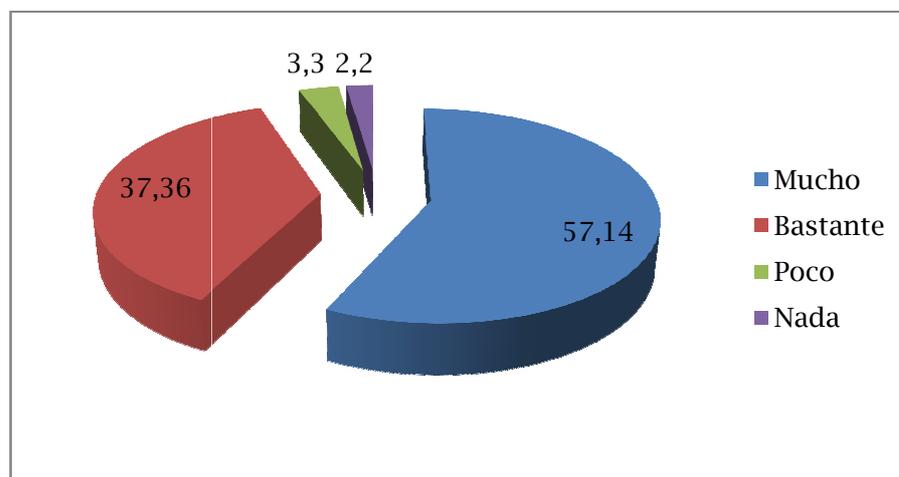


Figura 14. Interés por aprender.

En la figura 15 se puede apreciar que la mayoría del alumnado considera que ha sido respetuoso con el resto de personas. El 57,14% ha respondido que ha sido muy respetuoso, el 37,36% que ha sido bastante respetuoso y el 5,5% que ha sido poco respetuoso:

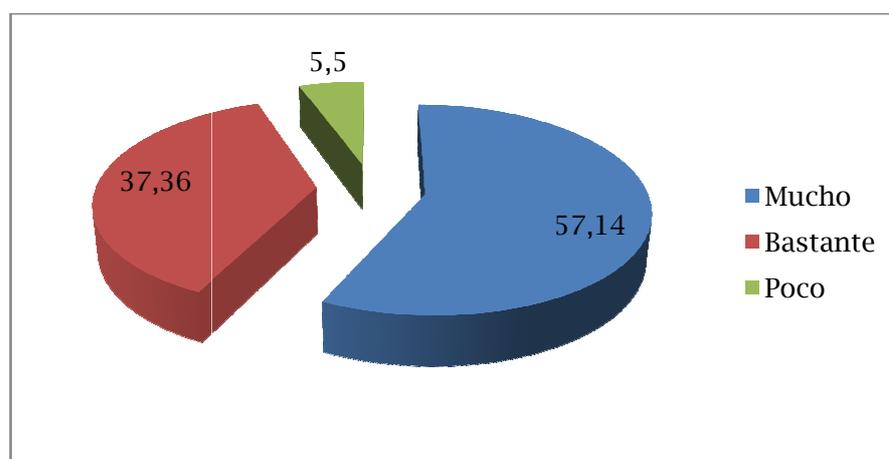


Figura 15. Actitud respetuosa hacia el resto de personas.

En la figura 16 se refleja que en general, todo el alumnado ha seguido las indicaciones para hacer el trabajo. El 90% ha respondido que las ha seguido mucho, el 7,7% que bastante y el 2,3% que opina que las ha seguido poco:

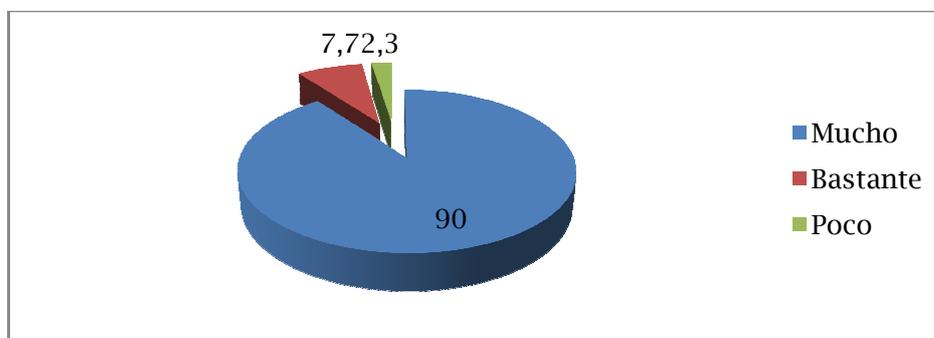


Figura 16. Seguir las indicaciones para realizar las actividades.

El 100% quieren que haya más actividades como éstas en el colegio.

En la tabla 1 aparecen las respuestas de los alumnos a la pregunta ¿qué nueva actividad te gustaría que se hiciera en el centro?, la cual formaba parte del cuestionario del proyecto de cultura árabe:

Tabla 1. Actividades sugeridas por el alumnado en la cultura árabe.

| Tipo de actividad   | Respuestas |
|---|------------|
| Egipto.   | 2          |
| Flamenco.   | 1          |
| Montaña.  | 1          |
| Cultura gitana.   | 4          |
| Que nos pongan nuestro nombre en la pierna y tocar instrumentos nuevos. | 1          |
| Colombia.   | 1          |

|  |   |
|--|---|
| Cultura china.   | 4 |
| Cultura gallega y asturiana.   | 3 |
| Cultura de América del Sur.  | 1 |
| Juegos.  | 1 |
| Que haya un campeonato de fútbol.  | 2 |
| Que vayamos de excursión.  | 1 |
| Que hagan un cuento de títeres.  | 1 |
| Talleres de China y nos enseñen a hacer <i>kungfú</i> .  | 2 |
| Cultura española.  | 1 |
| Ir a Terra Mítica.   | 1 |
| Más tiempo de patio.   | 1 |
| Hacer surf y esquí.  | 1 |
| Taller de baile.   | 1 |
| Que enseñen a hablar árabe.  | 2 |
| Trabajar Rusia.  | 1 |
| Jugar a algún juego árabe por todo el colegio.   | 1 |
| La canción árabe.  | 1 |
| Estudiar las danzas chinas.  | 1 |
| Estudiar danzas y estudiar palabras de los demás talleres.   | 1 |
| Juegos populares árabes para probar.   | 1 |
| Juegos de distintos países para jugar todos juntos.  | 4 |
| Otras culturas de España, como la gallega o la gitana, para poder descubrir más cosas sobre España y saber más sobre nuestro país. | 1 |
| Cultura turca.   | 2 |

|  |   |
|--|---|
| Juegos de Educación Física de China.     | 1 |
| Italia.                                  | 1 |
| Aprender a hablar alemán.                | 1 |
| Brasil.                                  | 1 |
| Cultura europea.                         | 1 |
| París y Roma.                            | 1 |
| Estados Unidos.                          | 1 |
| Actividades de informática.              | 1 |
| Taller de cocina e información cultural. | 1 |
| Danza árabe.                             | 1 |

Fuente: Elaboración propia.

Tras analizar los resultados, se puede observar que casi a la totalidad del alumnado les han gustado todas las actividades de los talleres de cultura árabe. El taller que más ha gustado ha sido el de *henna* (50,54%), en el cual varias mujeres del Centro Cultural Islámico de Valencia, fueron aula por aula haciendo tatuajes de *henna* a todos los niños, escribiéndoles su nombre en árabe o haciéndoles un dibujo en la mano o en el brazo. Le sucede el taller de instrumentos (36,28%), en el que conocieron y tocaron instrumentos típicos árabes (*bendir, nay, darbuka* y laúd árabe) y aprendieron a tocar con el teclado un patrón melódico árabe muy breve, distinguiéndolo de las escalas occidentales. A continuación le sigue el taller de caligrafía árabe (13,18%), en el que Abdelazihz, un señor del Centro Cultural Islámico, pasó por todas las clases y escribió el nombre en árabe a cada niño con pincel en unas láminas de cartulina decoradas que se llevaron a casa de recuerdo.

Todos los niños consideran que han aprendido cosas nuevas y desean que haya más actividades como éstas en el centro.

De las respuestas de los alumnos se desprende que casi la totalidad del alumnado se ha relacionado con niños de otra clase, participando de forma activa en todas las actividades y mostrando interés al realizarlas. La inmensa mayoría ha seguido las indicaciones para hacer el trabajo, colaborando con sus compañeros y siendo respetuosos con todas las personas.

#### 4.1.3. Informe del cuestionario del proyecto de cultura valenciana y española

El cuestionario de cultura valenciana y española estaba constituido por diez preguntas cerradas y una abierta. Tras el análisis de las respuestas de los alumnos al realizar los talleres, se han extraído los siguientes datos:

En la figura 17 se representan las respuestas a la pregunta de si les han gustado las actividades que se han realizado de cultura valenciana y española. Un 82,65% ha respondido que mucho, un 16,32% que bastante y un 1,03% que poco:

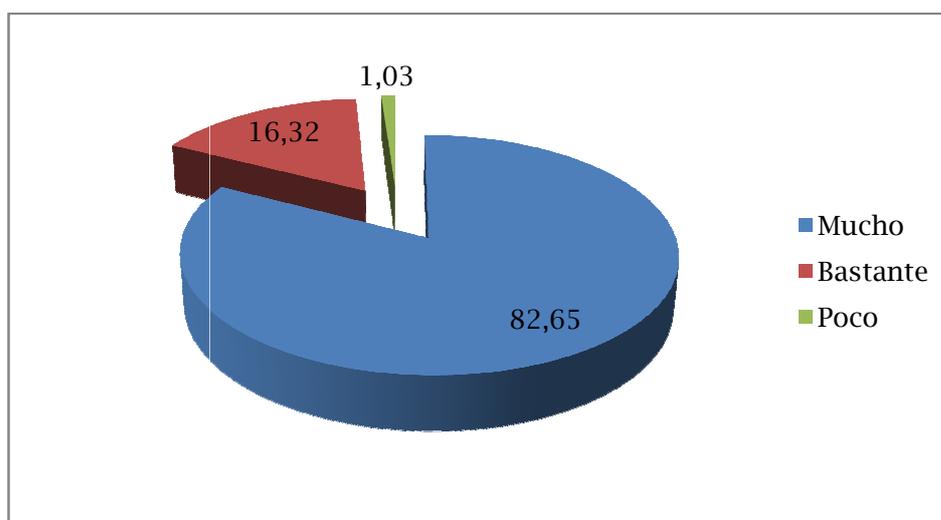


Figura 17. Agrado de las actividades realizadas.

En el proyecto de cultura valenciana y española han tenido lugar actividades y talleres muy variados. Tal y como se puede apreciar en la figura 18, el cuento musical con percusión ha sido elegido por un 53,06% de los alumnos como actividad preferida, el taller de fallas por un 16,32%, la jornada gastronómica española por un 15,30%, el taller de *dolçaina i tabalet* por un 9,18%, el taller de danzas sudamericanas por un 6,14% y por último, el que menos éxito ha tenido, ha sido el trío de metales, que no lo ha seleccionado ningún alumno:

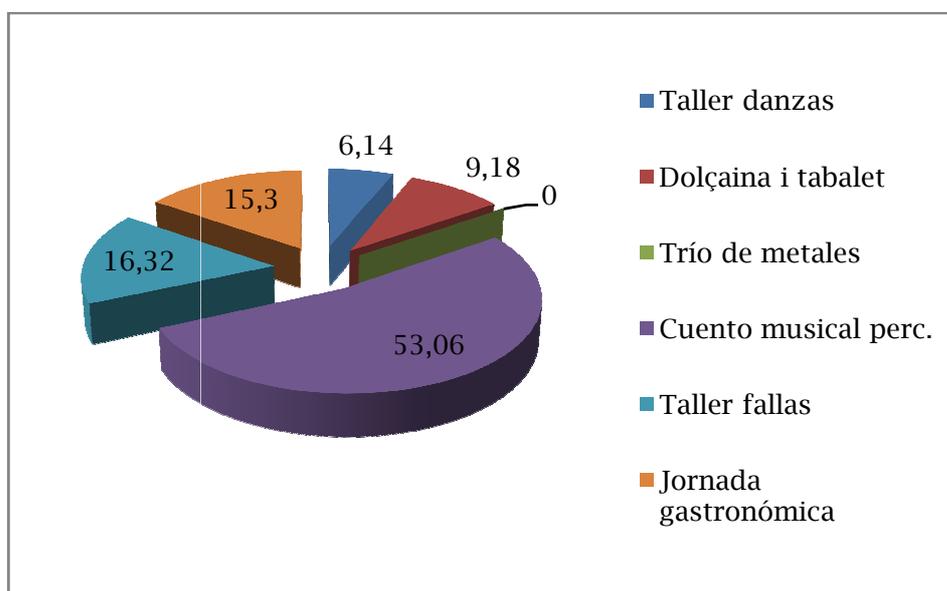


Figura 18. Talleres y actividades de cultura valenciana y española.

El 100% opina que sí han aprendido cosas nuevas en este proyecto. En la figura 19 se refleja la interrelación entre el alumnado. El 92,85% considera que sí se ha relacionado con niños de otra clase y el 7,15% considera que no:

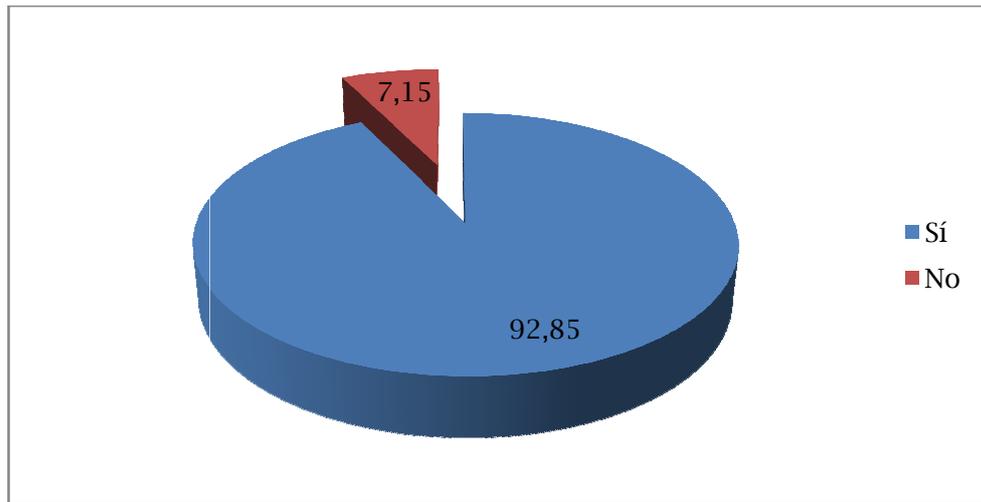


Figura 19. Interrelación entre el alumnado.

La participación de los alumnos en este proyecto queda plasmada en la figura 20. El 63,26% ha respondido que ha participado mucho en las actividades, el 21,42% que lo ha hecho bastante, el 12,24% que poco y el 3,08% que no ha participado nada:

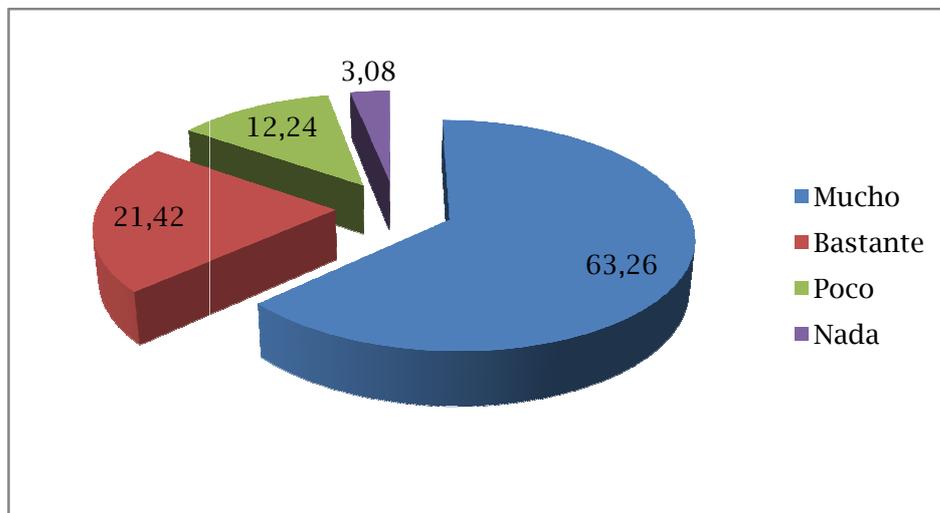


Figura 20. Actitud participativa.

Se puede observar en la figura 21 que la mayoría de los alumnos han sido colaboradores con sus compañeros en la realización de los distintos talleres y actividades. El 62,24% considera que ha colaborado mucho con el resto de niños, el 25,51% que bastante, el 10,20% que poco y el 2,05% que no ha colaborado nada:

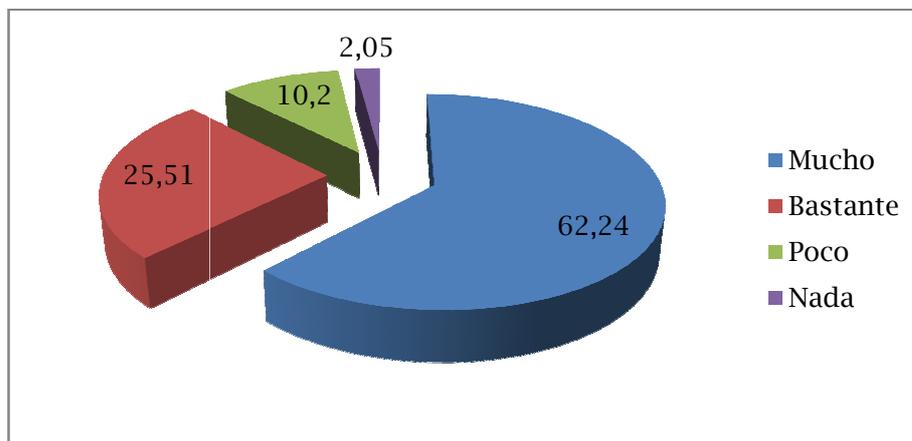


Figura 21. Colaboración de los alumnos con sus compañeros en las actividades.

Se puede apreciar en la figura 22 que en este proyecto ha habido gran interés por aprender por parte de los alumnos. El 73,47% opina que ha mostrado mucho interés, el 21,43% que bastante, el 4,08% que poco y el 1,02% que no ha mostrado interés por aprender:

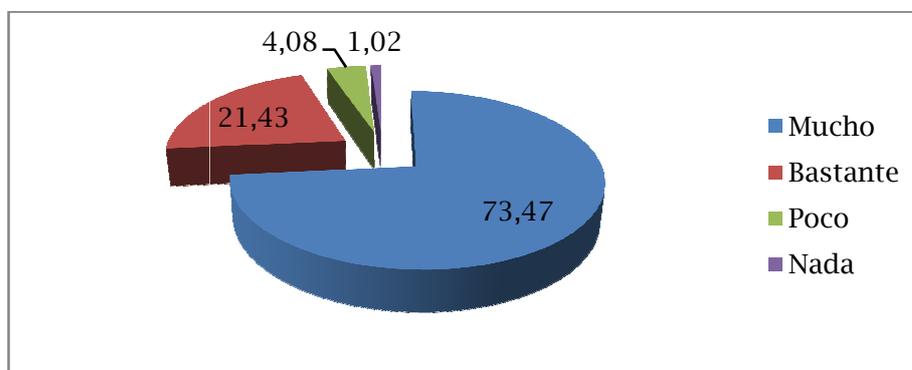


Figura 22. Interés por aprender.

La mayoría de niños han respetado al resto de personas en la realización de actividades. El 71,43% ha respondido que ha sido muy respetuoso, el 18,37% que lo ha sido bastante, el 8,16% que poco y el 2,04% que nada. Dichos porcentajes se pueden observar en la figura 23:

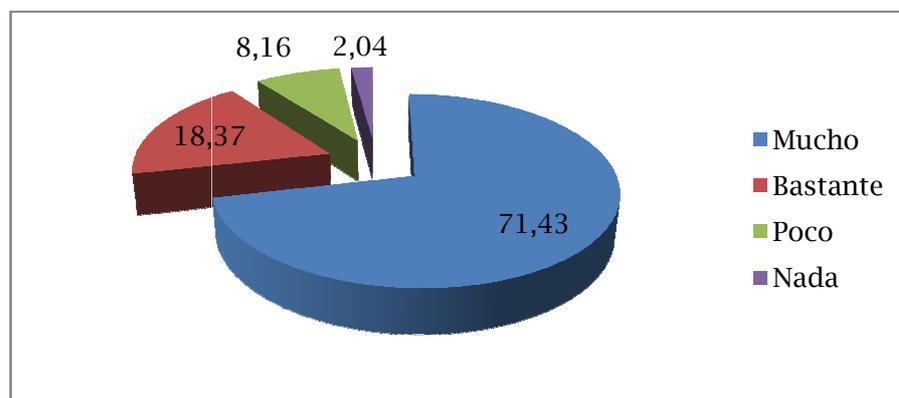


Figura 23. Actitud respetuosa hacia el resto de personas.

La figura 24 refleja que prácticamente la totalidad del alumnado ha seguido las indicaciones para hacer el trabajo. El 92,86% considera que sí las ha seguido y el 7,14% que no:

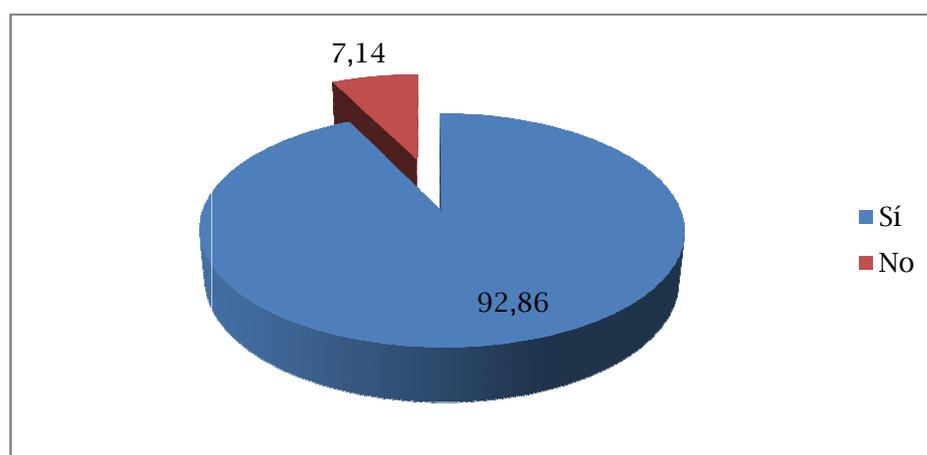


Figura 24. Seguir las indicaciones para hacer el trabajo.

El 100% desea que se realicen más actividades como estas en el colegio.

En la tabla 2 aparecen las respuestas de los alumnos a la pregunta ¿qué nueva actividad te gustaría que se hiciera en el centro?, la cual formaba parte del cuestionario del proyecto de cultura valenciana y española:

Tabla 2. Actividades sugeridas por el alumnado en cultura valenciana y española.

| <b>Tipo de actividad</b>      | <b>Respuestas</b> |
|-------------------------------|-------------------|
| Me gustaría trabajar Madrid.  | 1                 |
| Me gustaría trabajar China.   | 3                 |
| Paterna.                      | 1                 |
| Perú.                         | 1                 |
| Cultura americana.            | 2                 |
| Actividades de Jaén.          | 1                 |
| Probar comida china.          | 1                 |
| Más actividades de países.    | 3                 |
| Australia.                    | 2                 |
| Me gustaría trabajar París.   | 1                 |
| <i>Capoeira.</i>              | 1                 |
| Me gustaría trabajar Francia. | 1                 |
| Cultura gitana.               | 5                 |
| Tokio o Japón.                | 1                 |
| Cultura gallega o asturiana.  | 1                 |
| Ir a Terra Mítica.            | 1                 |
| Más conciertos y talleres.    | 5                 |
| Más actividades.              | 1                 |
| Más juegos y deportes.        | 3                 |

|   |   |
|---|---|
| Comida argentina.   | 1 |
| Danzas con percusión.   | 1 |
| Pues que hayan más cosas y me gusta mucho.  | 1 |
| Conciertos de percusión.  | 2 |
| Instrumentos musicales.   | 2 |
| Danzas.   | 1 |
| Teatros de percusión.   | 1 |
| Teatros musicales.  | 2 |
| Que venga más gente con instrumentos y que todos los niños se lo pasen bien.  | 1 |
| Ver danzas de China.  | 1 |
| Cultura inglesa.  | 1 |
| Me gustaría tocar instrumentos nuevos.  | 1 |
| Taller de hacer pasteles.   | 1 |
| Me gustaría tocar la <i>dolçaina</i> i el <i>tabalet</i> .  | 1 |
| Trabajar la cultura tailandesa el próximo año.  | 1 |
| La India.   | 2 |
| Me gustaría que hubieran concursos divertidos que pudieran concursar todos los niños del colegio, o si no, que hubieran jornadas gastronómicas y lo que estamos haciendo pero de diversos países. | 1 |
| Más jornadas gastronómicas.   | 1 |
| Hacer un torneo de fútbol.  | 1 |
| Me gustaría que hubiera juegos para todas las clases sin poder ganar ni perder el juego y más jornadas gastronómicas.   | 1 |
| Ir más de excursión.  | 1 |

|   |   |
|---|---|
| Hacer más actividades de otros países y otras culturas sobre todo de Turquía. Es el país que más me llama la atención por las cualidades que tiene. | 1 |
| Aprender geografía de otros países.   | 1 |
| Gastronomía italiana y griega.  | 1 |
| Que sea sorpresa.   | 1 |
| Me gustaría que vinieran a hacer teatro.  | 1 |
| Que vinieran a mostrarnos cómo tocar la batería.  | 1 |
| Me gustaría hacer actividades de América, Uruguay, Paraguay, etc.   | 1 |
| Que hagan lo mismo que el concierto de percusión pero de otro país.   | 1 |
| Me gustaría que vinieran unos a enseñarnos boxeo y después hiciéramos un poco de guantes.   | 1 |
| El baile de Brasil.   | 1 |
| Más talleres.   | 1 |

Fuente: Elaboración propia.

A la gran mayoría les han gustado mucho todas las actividades de los talleres de la cultura valenciana y española. En concreto el que más éxito ha tenido ha sido el cuento musical con instrumentos de percusión (53,06%), seguido del taller de fallas (16,32%) y de la jornada gastronómica española (15,30%). A continuación el que más ha gustado ha sido el taller de *dolçaina i tabalet* (9,18%), el cual lo impartieron dos músicos de Manises. En primer lugar han explicado la historia de la *dolçaina i tabalet*. El *dolçainer* ha explicado la fabricación de la *dolçaina* y de la lengüeta. Ha interpretado varias piezas con ella y ha permitido que los niños toquen varios tipos de *dolçaines* que ha traído. El *tabaleter* ha mostrado un *tabalet* desmontado y ha explicado cómo se monta. Ha enseñado y explicado las diferencias entre un *tabal* y un *tabalet*, ha tocado varios ritmos

con ambos instrumentos y todos los alumnos han podido tocarlos. Para finalizar el taller han interpretado canciones populares valencianas y los niños han disfrutado mucho cantando y bailando.

El taller de danzas valencianas es el que ha seguido al de *dolçaina i tabalet* (6,14%). Ha sido impartido por el Grupo de danzas de Manises *Repicó*. Han explicado la historia de la asociación y la historia de las danzas de los siglos XVII y XVIII. Han mostrado los trajes típicos y han enseñado a tocar las castañuelas (*postises*) y los pasos típicos de la jota valenciana. Para finalizar el taller todo el grupo de alumnos han bailado una jota valenciana. Ha sido muy divertido y los alumnos han mantenido una actitud participativa y han mostrado gran interés por aprender.

En último lugar, el trío de metales (0%), taller impartido por músicos de la Banda de Música La Artística Manisense, han tocado la trompa, el trombón de varas y la tuba (también han traído un bombardino). Éste taller no lo ha marcado ningún alumno como respuesta a actividad preferida de todas las realizadas, aunque fue muy atractivo y dinámico, ya que todos los alumnos han podido tocar los instrumentos de viento-metal.

El motivo de haber escogido como preferencia el cuento musical con percusión ha sido debido a que fue una dramatización muy divertida, con muchas escenas de humor, en la que se narraba la evolución del ser humano utilizando cien instrumentos de percusión diferentes, lo que cautivó a todo el alumnado captando su atención en todo momento<sup>14</sup>.

Todos consideran que han aprendido cosas nuevas y quieren que haya más actividades como éstas en el colegio.

Se puede observar que casi la totalidad del alumnado se ha relacionado con niños de otra clase, participando mucho en las

---

<sup>14</sup>Véase Anexo 12.

actividades, siguiendo las indicaciones para hacer el trabajo, mostrando interés por aprender, colaborando con los compañeros y siendo respetuosos con todas las personas.

#### **4.1.4. Informe del cuestionario del proyecto de cultura sudamericana**

El cuestionario de cultura sudamericana estaba constituido por diez preguntas cerradas y una abierta. Tras el análisis de las respuestas de los alumnos al realizar los talleres, se han extraído los siguientes datos:

Las actividades llevadas a cabo en el proyecto de cultura sudamericana han gustado a la gran mayoría de niños. El 70,94% ha respondido que les han gustado mucho, al 26,74% bastante, a un 1,16% poco y a un 1,16% no les han gustado nada. En la figura 25 están representadas estas respuestas:

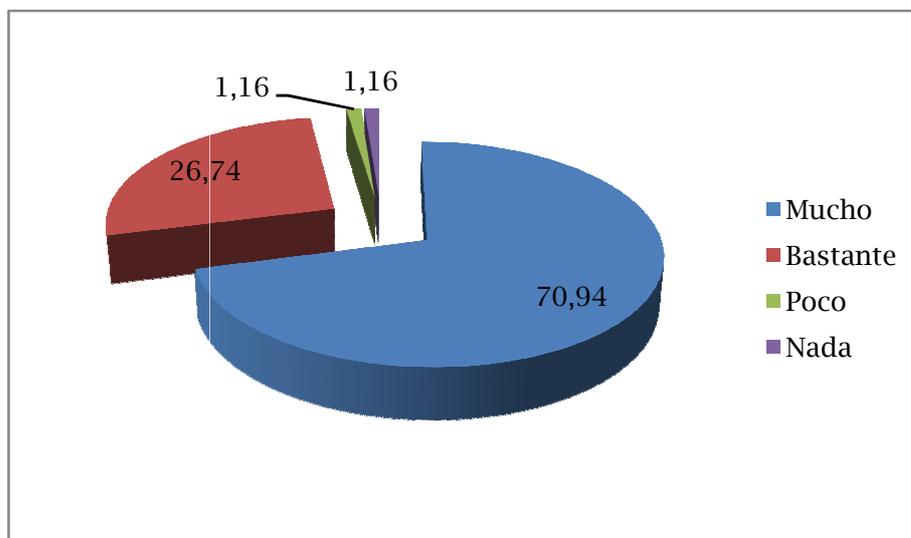


Figura 25. Agrado de las actividades realizadas.

En este proyecto tuvieron lugar tres actividades diferentes. Tal y como se puede apreciar en la figura 26, el taller de danzas ha gustado a un 17,44% del alumnado, el taller de canciones e instrumentos sudamericanos a un 40,70% y el que más ha gustado ha sido la jornada gastronómica sudamericana, a un 41,86%:

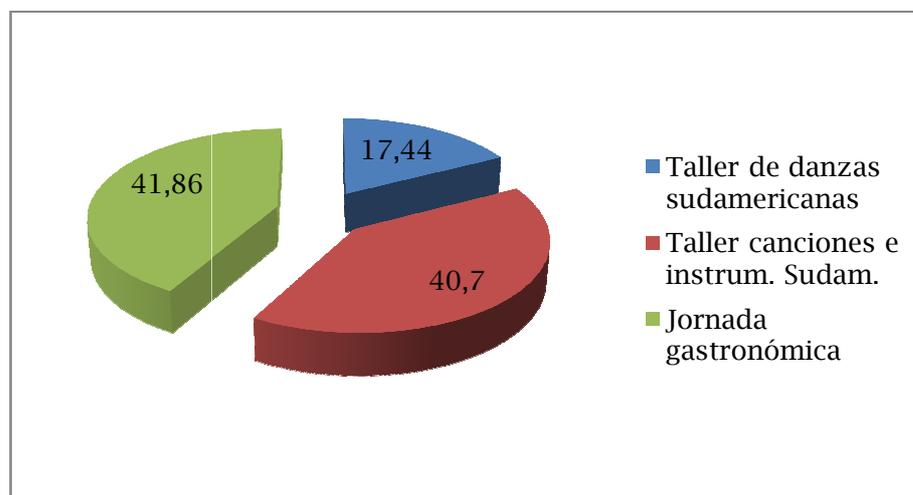


Figura 26. Talleres y actividades de cultura sudamericana.

El 100% ha respondido que sí a la pregunta de si han aprendido cosas nuevas. Durante la realización de los talleres ha existido interrelación entre los alumnos de distintas clases, la cual se muestra en la figura 27. El 86,05% considera que sí se ha relacionado con niños de otra clase y el 13,95% considera que no:

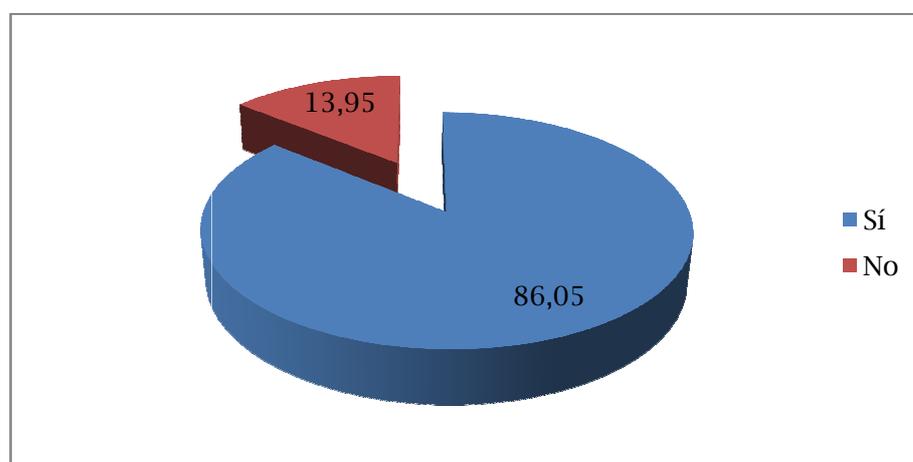


Figura 27. Interrelación entre el alumnado.

La mayoría ha mostrado una actitud participativa en la realización de las actividades, y así lo refleja la figura 28. El 65,11% del alumnado ha respondido que ha participado mucho, el 32,56% considera que bastante y el 2,33% que poco:

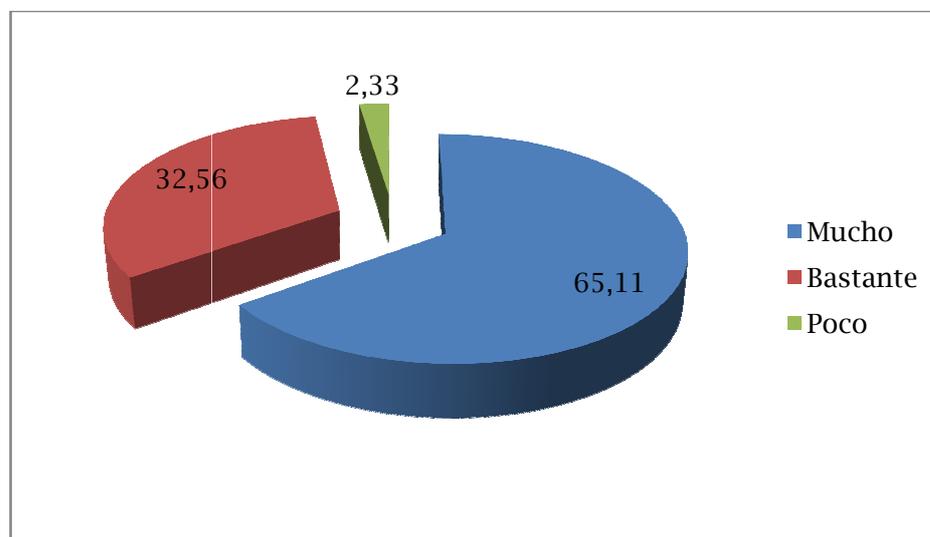


Figura 28. Actitud participativa.

Los niños se han mostrado colaboradores con sus compañeros en el desarrollo del proyecto de cultura sudamericana, respondiendo un 62,80% que han colaborado mucho, un 31,40% que lo han hecho bastante y un 5,8% que poco. Estos datos se pueden observar en la figura 29:

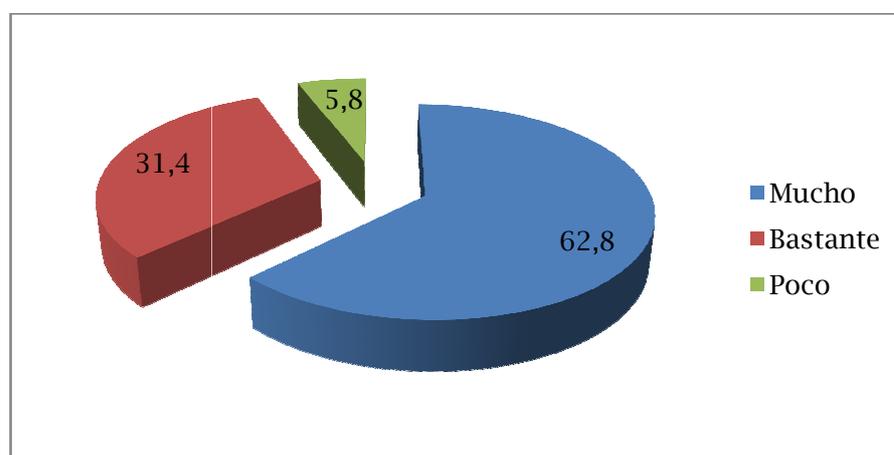


Figura 29. Colaboración de los alumnos con sus compañeros en las actividades.

La figura 30 muestra el interés de los alumnos por aprender en el desarrollo de las actividades. Siendo el 73,25% el porcentaje que ha mostrado mucho interés, el 24,42% bastante y el 2,33% poco:

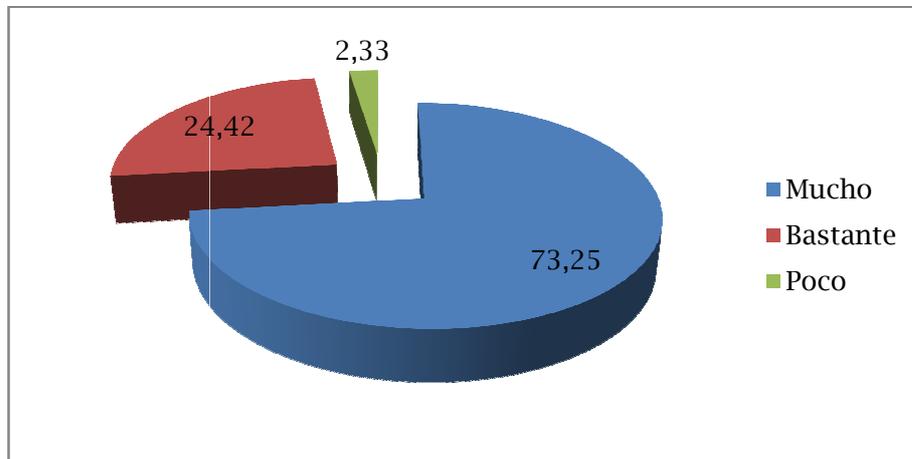


Figura 30: Interés por aprender.

En general, el alumnado ha sido respetuoso con todas las personas que han participado en los talleres. El 81,39% considera que ha sido muy respetuoso, el 16,28% que bastante y el 2,33% ha respondido que lo ha sido poco. Estos datos aparecen representados en la figura 31:

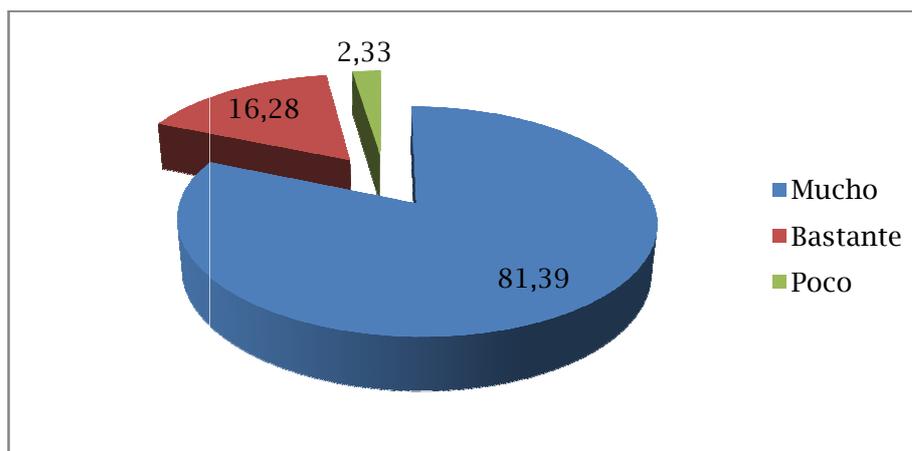


Figura 31. Actitud respetuosa hacia el resto de personas.

La figura 32 refleja si el alumnado ha seguido las indicaciones para realizar el trabajo. El 91,86% ha respondido que sí las ha seguido, el 6,98% que a veces y el 1,16% considera que no.

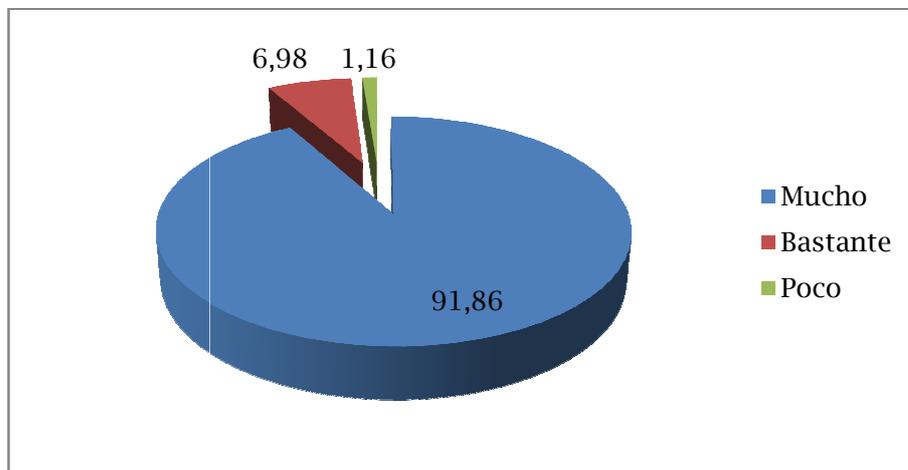


Figura 32. Seguir las indicaciones para hacer el trabajo.

El 100% quieren que haya más actividades como éstas en el colegio.

En la tabla 3 aparecen las respuestas de los alumnos a la pregunta ¿qué nueva actividad te gustaría que se hiciera en el centro?, la cual formaba parte del cuestionario del proyecto de cultura sudamericana:

Tabla 3: Actividades sugeridas por el alumnado en la cultura de América del Sur.

| Tipo de actividad  | Respuestas |
|--------------------|------------|
| Cultura china.     | 3          |
| Granada.           | 1          |
| Cultura americana. | 2          |
| México.            | 1          |
| Cultura japonesa.  | 1          |
| París.             | 2          |

|  |   |
|--|---|
| Países Bajos.  | 1 |
| Paterna.   | 1 |
| Hacer máscaras.  | 1 |
| Galicia.   | 1 |
| Vigo, Asturias o China.  | 1 |
| Cultura gitana.  | 9 |
| Actividades de gitanos.  | 1 |
| Las danzas.  | 1 |
| Cultura australiana.   | 2 |
| Que haya más jornadas gastronómicas.   | 1 |
| Ir de acampada.  | 1 |
| Trabajar Estados Unidos.   | 1 |
| Volver a ver cosas de bailes.  | 1 |
| Jugar a juegos nuevos.   | 1 |
| Cultura india.   | 4 |
| Actividades de China.  | 1 |
| <i>Kungfú.</i>   | 1 |
| Taller de Italia.  | 1 |
| Talleres de China.   | 1 |
| Danzas de India.   | 1 |
| Otras culturas de China.   | 1 |
| Jornada gastronómica de China.   | 1 |
| Me gustaría que hubiera más actividades como ésta. Podríamos hacer otro país como por ejemplo Japón, o Filipinas. También me gustaría que hubiera juegos aparte de experiencias como éstas que estamos haciendo. | 1 |

|   |   |
|---|---|
| Cultura Norteamericana.   | 1 |
| Cultura Tailandesa.   | 4 |
| La danza de Italia.   | 1 |
| Hacer el continente de Asia.  | 1 |
| Más talleres.   | 1 |
| Trabajar Filipinas.   | 1 |
| Me gustaría que viniera más gente de París o China.   | 1 |
| Me gustaría que haya juegos de otros países.  | 1 |
| Vietnam.  | 1 |
| Me da igual qué hacer mientras me lo pase bien.   | 1 |
| Hacer clases de tocar todos los instrumentos, la viola, el violín, batería y muchas cosas más.  | 1 |
| Que hiciéramos más jornadas gastronómicas y más danzas.   | 1 |
| Taller de danzas.   | 1 |
| El país que más me gusta es Turquía, por eso quiero que hayan actividades de éste país, sobretodo la gastronomía y la música, sobretodo unos pastelitos que siempre veo que hacen en la tele. | 1 |

Fuente: Elaboración propia.

A la gran mayoría les han gustado todas las actividades de los talleres de la cultura sudamericana. La jornada gastronómica ha gustado mucho (41,86%) y ha estado muy igualada al taller de canciones e instrumentos sudamericanos (40,70%). En último lugar ha quedado el taller de danzas sudamericanas, que ha gustado a un porcentaje más reducido del alumnado (17,44%).

Todos los alumnos consideran que han aprendido cosas nuevas y quieren que haya actividades similares en el colegio.

Se desprende de las respuestas que casi la totalidad del alumnado se ha relacionado con niños de otra clase, participando en las actividades de forma activa, siguiendo las indicaciones para hacer el trabajo, mostrando mucho interés por aprender, colaborando con los compañeros y siendo respetuosos con todas las personas.

El proyecto de cultura sudamericana, es el que se ha trabajado de forma menos exhaustiva, ya que ha sido el que ha contado con menos tiempo, además de ser el último trimestre del curso, lo cual implica pruebas finales y preparativos de la salida de convivencia general de todo el centro y los ensayos del festival del último día de clase.

Cabe indicar, que la asociación sudamericana que colaboró con el centro para realizar las actividades (danzas, canciones, instrumentos y la actuación), no llegaron a captar la atención del alumnado ni a despertar su motivación, sí por sus vestimentas, muy llamativas y coloridas, pero no por la forma de impartir los talleres ni transmitir la información.

Al poner en marcha el proyecto de Educación Intercultural en el centro, el entusiasmo era generalizado, puesto que era un programa innovador que despertaba gran curiosidad entre el alumnado y toda la comunidad educativa. Los niños se han sentido partícipes, además de ilusionados en todas las actividades que se han llevado a cabo, tanto de aula como los talleres grupales dirigidos por asociaciones culturales ajenas al centro. En el momento que se trabajaba su propia cultura se sentían protagonistas y emocionados de poder transmitir a sus compañeros sus costumbres, tradiciones, folklore, gastronomía, religión, trajes típicos y juegos.

En los dos primeros proyectos interculturales (cultura africana y cultura árabe) el alumnado ha mostrado una motivación muy alta y mucho interés por aprender. Este interés ha ido decayendo levemente a medida que ha ido avanzando el curso, debido a que ya no les ha sorprendido ni impactado el trabajo de la cultura valenciana y española,

y especialmente, los talleres de la cultura sudamericana, los cuales no fueron muy atractivos.

Con los datos obtenidos a través de las respuestas de los alumnos de los cuatro cuestionarios de las diferentes culturas, se puede concluir que el alumnado presenta una mejor predisposición para el aprendizaje y muestra mayor motivación con talleres y actividades participativas, dinámicas, atractivas, lúdicas, novedosas y de movimiento.

Las respuestas a la pregunta abierta de los cuestionarios (tabla 1, tabla 2 y tabla 3), proporcionan una información especialmente relevante. Se observa que el alumnado desea seguir aprendiendo y trabajando otras culturas, ya que el presente proyecto ha despertado su interés, afán y curiosidad por la interculturalidad, tanto a nivel musical, como gastronómico, artístico, literario, geográfico y deportivo (juegos).

#### **4.2. Informe de las entrevistas**

Para realizar las entrevistas se han solicitado las correspondientes autorizaciones a los maestros. Tras analizar, interpretar y valorar la información extraída de las entrevistas realizadas a los maestros del centro educativo, se han podido elaborar los informes descriptivos de la investigación desde la perspectiva de los docentes.

Las entrevistas estaban compuestas de diez preguntas abiertas, en las cuales los maestros disponían de total libertad para responder. Han tenido lugar al finalizar cada una de las diferentes culturas. Por este motivo se subdivide este apartado en cuatro secciones:

- a) Cultura africana.
- b) Cultura árabe.
- c) Cultura valenciana y española.
- d) Cultura sudamericana.

### **a) Cultura africana**

En la entrevista realizada al maestro especialista de pedagogía terapéutica del centro, ha explicado que además de los objetivos presentados en el proyecto inicial, él también se ha propuesto unos logros a alcanzar. Fundamentalmente, la integración y adaptación de todo el alumnado, aumentando la afectividad entre los miembros de la comunidad educativa y evitando la exclusión, mejorar la organización de la escuela en todos los ámbitos y propiciar el inicio de un cambio en el contexto escolar y en las relaciones sociales. Ha indicado que se está haciendo un gran esfuerzo en el centro por mejorar la convivencia y reducir los conflictos, y se están observando progresos, puesto que están disminuyendo las discusiones sobre todo por temas raciales. Considera que se debe continuar trabajando en esta línea, aportando iniciativas que ya se estén llevando a cabo en otras escuelas de educación compensatoria y que estén obteniendo buenos resultados. Cree esencial la participación de las familias en el proyecto y el trabajo cooperativo, pero siempre escuchando a todos los miembros de la comunidad educativa para que aporten sus ideas y se puedan implementar nuevas acciones. La valoración del maestro de los talleres y actividades de la cultura africana ha sido un éxito, quedando los alumnos encantados con todos ellos. Su única crítica ha sido que en la jornada gastronómica hubo alumnos de etnia gitana que se negaron a probar ningún plato africano diciendo que les daba asco. Por lo demás, opina que todo ha funcionado muy bien, ya que el alumnado está trabajando y aprendiendo conocimientos nuevos además de ética, civismo y valores indispensables para la convivencia.

La entrevista realizada a la maestra especialista de inglés, ha proporcionado datos y detalles muy significativos para la investigación. Considera que el objetivo principal del centro debe ser conseguir que las familias sepan y valoren que la escuela se preocupa por todos los miembros de la comunidad educativa y que lleguen a verla como un lugar de integración de culturas donde se les invita a ser partícipes en

todo. Para ella, ésta sería una meta a conseguir a largo plazo, así como que mejore el nivel de aceptación entre culturas entre todas las personas y que las familias se preocupen por la educación de sus hijos. Como indicadores de éxito a corto plazo ha destacado: la actitud participativa y colaborativa del alumnado, el interés por aprender, el respeto entre compañeros y los resultados finales. Ha ensalzado la unión que ha tenido lugar de todo el centro, con un proyecto común y con la finalidad de ofrecer al alumnado nuevos métodos de aprendizaje, nuevos recursos y una visión de la interculturalidad desde la tolerancia y el respeto mutuo.

Ha calificado el proyecto intercultural como un éxito, considerando que se ha de seguir trabajando de esta forma, ya que así está todo el claustro implicado, además de ilusionado y motivado, lo que favorece que se puedan conseguir los objetivos propuestos y multitud de beneficios. También añade que ha sido una magnífica idea la puesta en marcha de un proyecto de educación intercultural en el centro, orientado a cambiar las actitudes de la comunidad educativa, además de ser enriquecedor para todos.

La maestra de educación física, ha reflejado en su entrevista, que la pretensión principal del proyecto era concienciar al alumnado de lo enriquecedor que es convivir con compañeros de otros países y con otras culturas y costumbres diferentes a la propia. Los criterios de evaluación principales que ha tenido en cuenta han sido: la disminución de los conflictos, la mejora de la convivencia, el aumento de respeto hacia lo diferente entre todos los miembros de la comunidad educativa y si el alumnado ha estado motivado con las distintas actividades y talleres musicales africanos que se han ido llevando a cabo. Desde su punto de vista, se ha puesto en marcha un proyecto magnífico para trabajar la Educación Intercultural desde todas las áreas del currículo de primaria y a través del cual se pretende que aprendan a respetar todas las culturas diferentes a la propia fomentando la equidad, la tolerancia y la integración. Hasta el momento, su valoración es positiva, ya que el

alumnado ha estado muy motivado, mostrando interés por aprender y participar y con una actitud más respetuosa hacia las diferencias culturales. Por parte de las familias también ha existido muy buena aceptación, aunque la participación ha sido escasa, puesto que de las regiones de África que se han trabajado sólo contamos con dos familias de Ghana.

La maestra de compensatoria (especialista de pedagogía terapéutica), ha realizado una reflexión sobre el proyecto intercultural en su entrevista, en la que ha opinado que lo principal que debe perseguir es el conocimiento y respeto de la pluralidad y de las diferencias culturales existentes en el centro. Para ello considera que es básico que las actividades y talleres estén adaptados a la edad de los alumnos, siendo motivadores para captar su atención y despertar su interés por aprender y participar. Según ella, la implantación del proyecto ha sido una gran idea, ya que es muy positivo y enriquecedor, tanto para el alumnado como para las familias y el claustro de profesores, ya que está todo el mundo muy ilusionado con todo lo que se está realizando. Opina que está siendo un proyecto muy completo, trabajándose contenidos conceptuales y procedimentales a la vez que se fomentan actitudes positivas orientadas a la convivencia en sociedad, a aumentar el respeto y la tolerancia hacia lo diferente y a reducir la discriminación. La maestra considera que las distintas actividades de aula en las que se está trabajando la cultura africana están despertando el interés del alumnado por conocer cosas de otros países: geografía, moneda, bandera, gastronomía, música y folklora, arte, juegos tradicionales, idioma, costumbres, religión...).

A partir de aquí, comienza el análisis de las entrevistas de cultura africana a los seis tutores de primaria:

La tutora de 1º de primaria, considera que se ha iniciado en el centro un proceso muy importante, positivo y enriquecedor para toda la comunidad educativa, ya que es esencial trabajar la Educación

Intercultural en las escuelas, pero en este centro aún más. Explica que a través de este proyecto se van a poder mostrar peculiaridades de otras culturas a los alumnos y van a aprender a respetarse los unos a los otros, independientemente de su origen o procedencia. Ha indicado como indicadores de éxito del proyecto: la participación del alumnado, el interés mostrado por aprender, el respeto hacia otras culturas y el aprendizaje de vocabulario y nuevos conceptos. De momento, a sus alumnos de 1º les están gustando mucho las actividades que han trabajado en el aula sobre la cultura africana y los talleres musicales africanos les han encantado, sobretodo la actuación del grupo de senegaleses. Opina que la jornada gastronómica es una magnífica idea para que los niños prueben otras comidas diferentes a las habituales. Como propuesta de mejora, sugiere que sería conveniente que las personas que van a impartir el taller, expliquen previamente lo que van a realizar.

La tutora de 2º de primaria, cree que con la implantación del proyecto intercultural se va a conseguir más integración y que se adquiera un conocimiento mayor de las culturas existentes en el centro, tanto por parte del alumnado como de la comunidad educativa en general. Para ella el reto a alcanzar es aumentar la participación e implicación familiar en el nuevo proyecto de centro y publicar en periódicos locales o elaborar una revista propia del colegio, con la finalidad de que llegue la máxima información a las familias. Los criterios de evaluación que considera fundamentales son: la actitud participativa tanto de los alumnos como de las familias, la adecuación de las programaciones didácticas, el conocimiento de las regiones trabajadas y mejorar la convivencia mediante el respeto y la aceptación de lo diferente. Hasta el momento, la tutora opina que sí se está consiguiendo lo que se propuso inicialmente en el proyecto, el ambiente de trabajo en el centro está mejorando y el alumnado está más motivado e involucrado, lo cual conlleva a que se creen las señas de identidad del colegio basadas en la Educación Intercultural. Según ella el

proyecto está siendo muy positivo para el centro, mejorando poco a poco las relaciones sociales, las cuales en ocasiones eran conflictivas y distantes, además de valorarlo como un éxito, ya que está gustando mucho a todo el alumnado.

La tutora de 3º de primaria, ha reflejado en su entrevista su gran entusiasmo por este proyecto. Opina que se está despertando el interés y la ilusión de los niños por aprender y conocer otras culturas y realidades diferentes a la propia, sintiéndose emocionados, importantes y necesarios cuando se trabaja su país. Para ella, los indicadores de éxito son: la participación activa, la actitud respetuosa hacia las personas que imparten los talleres o actividades interculturales y hacia aquello que están enseñando (música, danzas, folklore, cuentos, gastronomía, religión, tradiciones, etc.) y que sean capaces de organizar y sintetizar de modo coherente los conocimientos adquiridos. Valora la manera en la que se está trabajando y recomienda seguir en esta línea, ya que se están observando avances muy positivos a nivel de valores como la tolerancia y el respeto, además de que se está despertando la curiosidad en el alumnado por conocer otras culturas. Como propuesta de mejora sugiere que las actividades que se realicen por ciclos se pongan en común en las reuniones mensuales de claustro de valoración del proyecto, de manera que cada ciclo pueda adaptar esa actividad a sus alumnos y se convierta en un proyecto más global.

La tutora de 4º de primaria, ha destacado las acciones más importantes que se están trabajando en el proyecto: trabajar la Educación Intercultural de manera globalizada desde todas las áreas, fomentar en los alumnos la tolerancia y el respeto hacia otras razas y culturas, mejorar las habilidades sociales y la capacidad de cooperación. En su tutoría ha establecido unos criterios de evaluación: actitud participativa y colaborativa, la adquisición de conocimientos sobre las culturas trabajadas, búsqueda de información, interés mostrado por aprender y respeto y aceptación hacia los compañeros y hacia las

culturas. La maestra, desde su punto de vista, indica unas propuestas de mejora:

- Se debería cambiar la línea metodológica de trabajo del centro.
- Se debería aprovechar la riqueza cultural existente en la escuela y hacer más proyectos de este tipo, ya que el alumnado está más motivado e implicado.
- Agrupar a los niños de diferente grupo y nivel.
- Intentar que las familias participen más cuando se trabajen sus países de origen.

Considera que ha sido una idea excelente la puesta en marcha de este proyecto, puesto que era necesario trabajar más a fondo la Educación Intercultural en el centro para que el alumnado pudiera conocer, comprender y respetar las culturas de sus compañeros. Las actividades de aula, los talleres musicales africanos y la jornada gastronómica han gustado mucho a todos los alumnos.

La tutora de 5º de primaria, ha reflejado en la entrevista su reflexión sobre el proyecto de cultura africana, indicando que se pretende fomentar en el alumnado el respeto hacia la diversidad existente dentro del aula y en el centro mediante la comprensión de las diferentes culturas. Todo ello trabajando a través de las comunidades de aprendizaje, partiendo desde los aprendizajes significativos de los alumnos, realizando actividades lúdico-educativas y la puesta en común de vivencias personales. En este caso se han trabajado en profundidad los países de Senegal, Gambia y Ghana. Ella en concreto ha tenido en cuenta en su aula los siguientes indicadores de éxito: la realización de buenas acciones y conductas, el interés por aprender, la sensibilización hacia las diferentes culturas y la capacidad de exponer los conocimientos adquiridos. Propone establecer el proyecto de Educación Intercultural como parte del proyecto educativo de centro, de manera que se convierta en perdurable y continuo, así como intentar aumentar

la participación de las familias en determinadas actividades y tengan lugar jornadas de convivencia en la escuela de forma periódica.

El tutor de 6º de primaria, ha mostrado en la entrevista su grado de satisfacción con el proyecto intercultural, argumentando que está siendo muy bien aceptado por toda la comunidad educativa, además de estar el alumnado muy motivado ya que las actividades que se están llevando a cabo son lúdicas y participativas. Según el maestro, es un proceso lento, pero considera que los alumnos se están concienciando de la existencia de otras culturas, se está despertando su interés por conocerlas, está aumentando el respeto hacia las mismas y están adquiriendo valores como la tolerancia hacia lo diferente. Por lo que concluye, de momento, que el proyecto intercultural está siendo un éxito, con unos resultados muy positivos, ya que los niños están muy motivados, se sienten atraídos e interesados por todas las actividades interculturales que se están llevando a cabo en el colegio y están deseando comenzar a trabajar la siguiente cultura.

Una vez finalizado el análisis de las entrevistas a maestros sobre la cultura africana, se puede observar que todos los docentes opinan que ha sido una idea excepcional la implantación del proyecto de Educación Intercultural en el centro, por todos los beneficios y mejoras que está aportando para el alumnado y la comunidad educativa en general.

Las respuestas han sido muy variadas pero a la vez con muchos puntos en común. Principalmente lo que ha destacado la mayoría, es que a través del proyecto se pretende favorecer el cambio en el entorno escolar, logrando una nueva organización del centro, de manera que se alcance la integración y adaptación de todo el alumnado, mejore el clima de trabajo y las relaciones sociales, aumente el respeto y se enriquezcan culturalmente. Se ha de concienciar a los alumnos de las enormes ventajas que conlleva la convivencia con otras personas de diferentes culturas a la propia.

Los indicadores de éxito han estado muy consensuados, valorándose principalmente: la actitud participativa, el interés por aprender, la disminución de conflictos y mejora de la convivencia, el aumento del respeto y de la tolerancia hacia las culturas diferentes a la propia, la adquisición de conocimientos nuevos y la reducción de la discriminación.

El claustro de profesores está muy ilusionado y a la vez emocionado de observar la unión, el esfuerzo compartido y la reflexión conjunta de todos los maestros por un mismo fin, que de momento está teniendo buenos resultados. Los maestros están trabajando para mejorar su tarea docente y convertir la escuela en un lugar compensador de desigualdades, integrador e inclusivo.

Hasta el momento, todos los docentes están de acuerdo de que los talleres musicales africanos y las actividades interculturales de aula están teniendo muy buena aceptación por parte del alumnado. Consideran que la actuación del grupo *Kirama Kergui* ha sido un éxito absoluto, les ha sorprendido muchísimo y están deseando que vuelvan al colegio a actuar.

La mayoría de maestros coincide al plantear como propuestas de mejora para los próximos talleres interculturales: el aumento de la participación de las familias en las actividades y fijar este proyecto de manera permanente en el centro, debido a la multiculturalidad existente en las aulas.

## **b) Cultura árabe**

En la entrevista realizada al maestro de pedagogía terapéutica, ha mencionado los objetivos que se había propuesto él en el proyecto y que indicó en la entrevista de cultura africana, además ha añadido que lo que se persigue es que la comunidad educativa se vea favorecida por

otra forma de aprender y en la que se relacionen todos sus miembros. Considera que al ser la segunda cultura que se ha trabajado, se han percibido muchas mejoras, fundamentalmente a nivel de autonomía por parte de todos. Destaca que se ha trabajado el currículum de manera más lúdica y dinámica, pretendiendo la integración de todas las personas mediante actividades colaborativas y aumentando la motivación del alumnado hacia las distintas culturas y por dar a conocer a sus compañeros sus costumbres y tradiciones. Ensalza la participación por parte de las familias árabes, que ha sido absoluta, han colaborado muchísimo, pero principalmente en la jornada gastronómica.

Para la maestra de inglés, el proyecto está aportando muchos beneficios a la comunidad educativa en general: están adquiriendo conocimientos nuevos que desconocían, aprendiendo a respetar otras costumbres diferentes a las propias, mejorando actitudes, comportamientos y valores y además se están divirtiendo con los talleres interculturales. Desde su punto de vista, el alumnado ha logrado comprender lo que significa e implica ser musulmán a través de las actividades que se han realizado en el aula, de las intervenciones de los compañeros y familiares árabes y de los talleres realizados por el Centro Cultural Islámico de Valencia. La califica como una experiencia muy positiva, una de las mejores que se han realizado, ya que ha implicado a un número muy grande de niños y ha favorecido la participación de toda la comunidad educativa.

La maestra de educación física, resalta en esta entrevista que se están alcanzando la mayoría de los objetivos que se propusieron inicialmente en el proyecto intercultural y fundamentalmente está mejorando la convivencia en el centro, disminuyendo los conflictos entre el alumnado y aumentando el respeto hacia lo diferente entre los miembros de la comunidad educativa. En su asignatura, el alumnado ha estado muy motivado y ha mostrado mucho interés por aprender y por participar, especialmente los niños árabes que se han sentido protagonistas y han realizado muchos juegos de sus países de origen,

realizando finalmente un dossier con todos ellos. De la jornada gastronómica, destaca y agradece la alta implicación familiar y la gran variedad de platos que trajeron al centro las mamás árabes, lo que la convirtió en la mejor que se ha realizado hasta el momento. En cuanto a los talleres árabes los valoran todos muy positivamente, pero cree que el que más divirtió a los niños fue el de los tatuajes de *henna*.

A partir de aquí, comienza el análisis de las entrevistas de cultura árabe a los seis tutores de primaria:

Para la tutora de 1º de primaria, ha sido una idea muy buena poner en marcha este proyecto en el centro ya que a través del conocimiento mutuo de las diferentes culturas, aumenta el respeto y la tolerancia. Cree que se están consiguiendo paulatinamente los logros que se pretendían alcanzar con el proyecto, pero el claustro debe continuar trabajando en esta línea porque aún quedan muchos aspectos que mejorar y perfeccionar. Como propuestas de mejora, sugiere que el taller de instrumentos árabes debería haber sido más participativo para los más pequeños, porque perdían un poco la atención, así como que sean lo más didácticos posible, explicándose con claridad y brevedad lo que se está haciendo.

La tutora de 2º de primaria ha plasmado en esta entrevista que con el trabajo del proyecto árabe se ha posibilitado el acercamiento y la integración de todo lo concerniente a esta cultura, facilitando la participación y colaboración de los alumnos y las familias árabes, los cuales se han mostrado muy ilusionados e implicados. Valora los talleres como altamente novedosos, muy motivadores y atrayentes, puesto que prácticamente eran desconocidos para todos, sobre todo el de *henna*. Respecto a la jornada gastronómica, tuvo una gran aceptación y sorprendió mucho la participación, coordinación, presentación y degustación. Al igual que en la entrevista de cultura africana, la maestra vuelve a insistir en que se debería realizar una buena publicidad del proyecto que se está llevando a cabo en el centro, a través de la radio

local o de la revista escolar, con la finalidad de que llegue la información a los núcleos familiares de la población.

En la entrevista realizada a la tutora de 3º de primaria sobre la cultura árabe, la maestra ha destacado que gracias al proyecto de Educación Intercultural, el alumnado está aprendiendo a respetar y a valorar otras culturas, entendiendo que todos somos iguales, independientemente del país de procedencia, de la raza o de la religión. Respecto a los niños de su clase, su valoración es muy positiva, puesto que están aprendiendo a buscar información sobre las culturas para posteriormente organizarla, sintetizarla y explicarla brevemente a sus compañeros. Observa al alumnado, tanto de su aula como del resto de cursos, muy ilusionado y motivado con el proyecto, aceptando cada vez mejor las diferencias culturales ya que se les están presentando de forma atractiva y natural. La maestra aprecia la gran implicación por parte de las familias árabes en este proyecto, fundamentalmente por la gran cantidad y variedad de comida que trajeron las mamás en la jornada gastronómica.

Desde el punto de vista de la tutora de 4º de primaria, el proyecto de cultura árabe, además de acercar esta cultura a los alumnos está fomentando la tolerancia y el respeto hacia otras formas de vida, costumbres, folklore, artesanía, religión, etc. De este modo se puede conseguir cambiar actitudes raciales y conductas discriminatorias aprendidas e imitadas, ya que al conocer otras realidades hace que los alumnos sean más críticos y comprendan ciertos comportamientos de los demás. La tutora opina que los talleres han sido muy dinámicos, han favorecido la participación de todos y con una buena distribución de los tiempos; gustando mucho el de *henna* y el de caligrafía árabe, y siendo el más flojo el de instrumentos, que comparándolo con el proyecto anterior, el taller de instrumentos africanos gustó mucho más a los alumnos.

La tutora de 5º de primaria cree que el proyecto está aportando muchos beneficios, ya que se están generando nuevos centros de interés para el alumnado y motivando a los niños provenientes de otros países a compartir con sus iguales sus formas de vida y tradiciones de su cultura de origen. El grado de participación del alumnado y de las familias ha sido muy alto en todas las actividades y talleres llevados a cabo en la cultura árabe, siendo a la vez muy positivo y enriquecedor para trabajar a través de comunidades de aprendizaje. La maestra expone que con este proyecto se han trabajado en profundidad Argelia, Marruecos y Sahara, tanto su situación geográfica, como información general sobre cada país: capital, población, extensión, economía, bandera, moneda, religión, tradiciones, cultura, música y gastronomía. De esta manera se está consiguiendo uno de los objetivos más importantes propuestos inicialmente, que es respetar la diversidad dentro del aula y en el centro en general, desde la comprensión y la adquisición de conocimientos de las diferentes culturas.

Por último, el tutor de 6º de primaria, observa que el clima en el centro está mejorando gradualmente, reduciéndose los conflictos por motivos de raza o cultura, ya que poco a poco están aprendiendo a respetar y valorar lo que es diferente a lo propio. Se está comprobando que acercando la interculturalidad al alumnado y a la comunidad educativa en general de la forma correcta, se pueden conseguir logros muy importantes en las actitudes de todos y de ésta forma mejorar la convivencia escolar. Tanto los alumnos de cursos inferiores como los más mayores, están descubriendo muchas cosas que desconocían, todo ello a través de actividades lúdico-educativas, dinámicas, participativas y divertidas, y muchos talleres musicales que les encantan. El maestro propone instaurar el proyecto de Educación Intercultural de forma permanente en el proyecto educativo de centro, de manera que se convierta en una seña de identidad más del Vicente Nicolau.

La información extraída de las entrevistas que se han realizado a los maestros sobre la cultura árabe, muestran la gran implicación de

todo el profesorado con el programa de innovación y sus reflexiones, tanto a nivel individual como grupal, de las actividades interculturales que se están realizando en el centro. La opinión general de los docentes es que la participación por parte del alumnado ha sido absoluta, incluso por parte de aquellos alumnos que en momentos puntuales han repetido patrones de rechazo o indiferencia hacia la cultura árabe heredados de sus familiares. En muchas ocasiones, la falta de reconocimiento, respeto y valoración hacia otras culturas viene de la ignorancia sobre las mismas, por lo que este proyecto está siendo muy enriquecedor para todos los miembros de la comunidad educativa, cambiando la forma de pensar de muchos de ellos y aportando beneficios a corto y largo plazo.

El profesorado ha asimilado nuevas experiencias, las cuales les han permitido reflexionar y mejorar su labor docente, perfeccionar sus programaciones didácticas y a su vez adaptarlas de una manera más adecuada a su alumnado, cumplimentar informes y dossiers y proponer actividades innovadoras que despierten el interés y la curiosidad de los niños.

Al igual que en la cultura africana, los docentes continúan valorando la puesta en marcha del proyecto en el centro como un gran acierto, ya que se está trabajando la interculturalidad desde una perspectiva interdisciplinar y a la vez atractiva y se está fomentando en el alumnado y en las familias un cambio en su forma de pensar y de actuar con el prójimo.

Han sugerido como propuesta de mejora para las próximas jornadas gastronómicas, una distribución más equitativa de los recursos humanos, ya que en esta ocasión hubo mucha comida para presentar en poco tiempo y muchos familiares colaborando en un espacio reducido, lo que dificultaba la organización. Están de acuerdo la mayoría de maestros que en la jornada gastronómica árabe, los alumnos han

degustado los platos existiendo menos rechazo por parte de aquellos que en la anterior sí mostraron esta actitud negativa.

El claustro de profesores considera conveniente continuar trabajando de forma transversal el proyecto en todos los niveles y establecerlo de forma continuada y permanente en el centro, así como aumentar la participación de las familias en algunas actividades para que sirvan también como jornadas de convivencia del centro.

### **c) Cultura valenciana y española**

Tras la puesta en práctica del proyecto de cultura valenciana y española se volvieron a efectuar entrevistas a los maestros, para que mostraran sus reflexiones, valoraciones y sugerencias.

En la entrevista realizada al maestro de pedagogía terapéutica, incide en que es necesario realizar una intervención específica con aquellos alumnos que continúan mostrando cierto rechazo hacia las culturas diferentes a la suya y con aquellos que se dejan llevar por estos, sin tener un criterio propio. Considera que puesto que es la tercera cultura que se trabaja, se perciben varias mejoras, sobre todo a nivel de autonomía por parte de todo el claustro de profesores y la puesta en práctica de propuestas de mejora sugeridas en las reuniones de valoración del proyecto. En cuanto a la intervención por parte de las familias, han colaborado mucho en la preparación de la falla y en las paellas, pero en la jornada gastronómica española participaron pocas madres, siendo los maestros los que prepararon más platos para degustar. Respecto a los talleres musicales, realiza una mención especial al cuento musical, que por su originalidad y profesionalidad de los integrantes, ha conseguido que todos los participantes pudieran disfrutar de una nueva forma de entender aspectos del cuento y de la música al mismo tiempo.

La maestra de inglés, en esta ocasión señala como uno de los objetivos más importantes del proyecto, el refuerzo a los alumnos de nacionalidad española de aspectos de su cultura, que quizás no conocían y enseñar al alumnado extranjero las tradiciones del país en el que residen, para que mejore el respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa. Según ella se están consiguiendo logros muy significativos con el proyecto debido al enfoque lúdico que se está utilizando para transmitir los conocimientos y actitudes. La realización de jornadas de este tipo son mucho más efectivas tanto para su aprendizaje como para mejorar la motivación y la unión entre el alumnado, mucho más que cualquier actividad que se lleve a cabo a nivel individual en el aula, y a la vez favorecen el acercamiento y la participación de las familias en la vida escolar. En cuanto a los talleres opina que han sido muy variados y muy buenos en especial la jornada de las paellas y el cuento musical con percusión, sin quitarles importancia al resto. Respecto a la jornada gastronómica, a pesar de haber sido preparada en su gran mayoría por el profesorado y en menor medida por las familias, le parece genial la colaboración que ha mostrado el claustro, tanto por los alumnos como por la unión y el buen ambiente que se genera.

Desde el punto de vista de la maestra de educación física, esta cultura ha llamado menos la atención del alumnado que la cultura árabe, que a la mayoría de niños le era más desconocida a nivel de religión, costumbres, folklore, arte y gastronomía. No obstante, han aprendido cosas que no conocían sobre la cultura española y valenciana, y ha sido muy enriquecedor, tanto para los alumnos como para las familias y los profesores. A grandes rasgos se observa que las actitudes del alumnado están mejorando, aceptando y respetando muy bien las diferentes culturas del proyecto y al mismo tiempo mostrando mucho interés en los talleres que se han realizado hasta el momento, los cuales han sido muy variados y han estado muy bien organizados. Los conflictos y discusiones están disminuyendo, por lo que se aprecia una

mejora global de la convivencia en el centro. Según la maestra, la degustación de paellas fue una jornada muy divertida, en la que las familias estuvieron muy felices y se mostraron muy colaboradoras. En la jornada gastronómica española la participación de los padres ha sido más escasa, por lo que la mayoría de platos han sido elaborados por los maestros.

A partir de aquí, comienza el análisis de las entrevistas de cultura valenciana y española a los seis tutores de primaria:

La tutora de 1º de primaria cree que tanto el alumnado español como el extranjero, han participado y se han implicado mucho, reforzando sus conocimientos previos y ampliando otros nuevos, de manera que están aprendiendo a valorar y aceptar las diferencias culturales, ya que se les están presentando de forma atractiva, natural y divertida. Se está teniendo en cuenta la edad del alumnado para adecuar las diferentes actividades y talleres, consiguiendo así una mayor motivación, interés y participación en las actividades, tanto individuales como de grupo. En su aula ha trabajado con sus alumnos actividades diversas sobre esta cultura: geografía, platos típicos, folklore, juegos populares, cuentos, fiestas nacionales... y han ido recopilando toda la información que los alumnos, maestros y familiares han ido aportando. En su opinión, los talleres han sido muy bien aceptados por los niños, especialmente la construcción de la falla por su participación activa en la elaboración y el cuento musical con instrumentos de percusión, ya que fue muy atractivo, divertido y diferente.

Las conclusiones de la tutora de 2º de primaria para este proyecto son positivas, ya que está siendo un trabajo novedoso en el centro, que está motivando tanto a los alumnos como a los maestros, animándolos a trabajar de forma diferente y a buscar nuevas estrategias metodológicas, para poder alcanzar los máximos objetivos con este alumnado tan especial. En cuanto a los talleres, su valoración es muy positiva y se han organizado adecuadamente, tanto los de música que se han realizado en

el gimnasio como la construcción de la falla y la degustación de paellas que era bastante difícil y fue un éxito. A sus alumnos los ha observado muy motivados, ya que les encanta salir de la rutina y la participación externa. Sobre la colaboración de las familias cree que ha estado muy bien, aunque en comparación con la cultura árabe, que fue masiva, en esta ocasión han participado menos padres.

La tutora de 3º de primaria con este proyecto pretendía conseguir en su aula que los alumnos conocieran, valoraran y respetaran los rasgos de identidad de la cultura que les rodea, comparando y aceptando las diferencias con las otras culturas que ya se han trabajado, y que también hay representación en el centro. Se ha logrado en gran medida, se han trabajado canciones típicas, fiestas populares y sus orígenes, platos típicos, religión y geografía. Se ha profundizado más en la cultura valenciana y por falta de tiempo la cultura española no se ha podido trabajar tan a fondo. Finalmente sus alumnos han elaborado un dossier en el que aparece sintetizada toda la información que se ha ido trabajando. En su opinión es su proyecto ambicioso pero enormemente positivo para los alumnos y para la comunidad educativa en general. En ocasiones las cosas estaban demasiado seguidas, por lo que ha faltado tiempo y no se ha podido profundizar tanto como se debería.

En el aula de 4º de primaria, han trabajado textos literarios de la cultura española, han localizado las distintas comunidades autónomas, han buscado información sobre la geografía del país y de la comunidad, han redactado una noticia a partir de una entrevista y han trabajado y valorado distintas formas de expresión musical (canciones y danzas) y plástica. De este modo los alumnos han participado activamente en las diferentes actividades y en los talleres musicales, por lo que su nivel de motivación ha aumentado al sentirse protagonistas de su propio aprendizaje. La tutora explica que no ha observado por parte de ningún niño ningún signo de rechazo hacia la cultura española y valenciana. Considera que los alumnos se comprenden y se respetan más cuando conocen las diferentes culturas, creencias, costumbres y formas de vida

de las distintas razas y etnias, observándose en el centro una mejora en las relaciones sociales.

En la tutoría de 5º de primaria, la maestra se propuso como objetivo ampliar el conocimiento de la cultura valenciana y española aumentando los conocimientos y generando nuevos intereses y a través de este acercamiento crear un ambiente de respeto y tolerancia. Sus alumnos han estado muy motivados e interesados por aprender y participar en todas las actividades, pero el taller que más ha gustado ha sido el del cuento musical con instrumentos de percusión en el que narraban la evolución de la humanidad. Para la maestra está siendo un proyecto muy completo, ya que se está trabajando a través de comunidades de aprendizaje, de actividades dinámicas, motivadoras y lúdicas, partiendo de aprendizajes significativos y poniendo en común vivencias miembros de toda la comunidad educativa. Se está consiguiendo que poco a poco las familias se acerquen a la vida escolar y participen en muchas actividades.

El tutor de 6º de primaria ha realizado en su entrevista una valoración global del proyecto muy positiva y beneficiosa para el centro en general, observando un ambiente de gran aceptación y agrado hacia el proyecto intercultural. De su grupo en concreto, opina que han estado muy motivados ante todas las tareas que han realizado y están deseando trabajar nuevas culturas desconocidas aún para ellos. Principalmente, el tutor ha pretendido en su aula, que sus alumnos conocieran cultura y costumbres de la comunidad autónoma y del país en el que residen, de modo que llegaran a alcanzar un amplio grado de respeto hacia esta cultura y hacia el resto. Desde su punto de vista, es un proceso lento, pero poco a poco se van viendo resultados muy positivos en el alumnado, en los maestros y en las familias, ya que las que han participado lo han hecho muy ilusionadas y con mucho interés.

Al finalizar el análisis de las entrevistas sobre cultura valenciana y española, se continúan observando los múltiples puntos en común entre

las reflexiones del profesorado. Opinan que se están conociendo poco a poco las diferentes culturas existentes en el centro, y al mismo tiempo, gracias a la adquisición de conocimientos, está aumentando la tolerancia, la comprensión y el respeto mutuo, lo que conlleva directamente a una mejoría en la convivencia y en el ambiente de la escuela.

Se está empleando una forma más lúdica de trabajar el currículo, tanto el oculto como los elementos básicos del mismo. En todo momento se pretende la integración e inclusión de todos y la compensación de desigualdades a través de la participación activa y cooperación en las diferentes actividades, las cuales se han presentado de forma muy dinámica para despertar el interés y aumentar la motivación.

Las reuniones de valoración del proyecto semanales de equipos de ciclo y las mensuales de interciclos, están siendo muy fructíferas y productivas, ya que se están aportando iniciativas, propuestas de mejora y acuerdos sobre el desarrollo de los talleres y actividades interculturales. En ellas el profesorado ha estado de acuerdo al valorar los talleres de cultura valenciana y española como adecuados y muy interesantes, y en continuar trabajando en la misma línea, siendo los alumnos los protagonistas de todo el proyecto. Algunos maestros proponen para el curso próximo volver a trabajar la cultura española, para poder profundizar en otras comunidades autónomas, debido a la gran diversidad que existe en el país.

La degustación de paellas ha sido un éxito, tanto organizativo como de participación de las familias. La jornada gastronómica española ha sido la que ha contado con mayor aceptación por parte del alumnado, ya que la mayoría de los platos preparados forman parte de su dieta habitual. En cuanto a la participación de las familias ha escaseado en esta ocasión, pero el grado de implicación de los maestros ha sido absoluto.

#### **d) Cultura sudamericana**

Al finalizar el trabajo de la última cultura programada en el proyecto, la sudamericana, se realizaron las últimas entrevistas a los maestros, para poder obtener una visión holística de las experiencias y vivencias del claustro a lo largo de todo el curso escolar, así como de su valoración global, grado de satisfacción con los logros alcanzados y nuevas ideas a implementar.

El maestro de pedagogía terapéutica, considera que gracias a la implantación del proyecto de Educación Intercultural en el centro, se ha mejorado el conocimiento de los alumnos entre sí, lo que ha supuesto una reducción de conflictos y discusiones. Por otro lado, han descubierto la posibilidad de aprender de otra forma, a través de vivencias personales y participando activamente en sus aprendizajes, lo que ha supuesto para el profesorado cambiar la perspectiva del proceso educativo e ir reflexionando y mejorando su práctica docente. Le ha parecido muy enriquecedor el taller del grupo musical de Bolivia, el hecho de poder conocer la visión de los mismos habitantes del país y sus costumbres, así como la exhibición de danzas y canciones bolivianas. Tras el proyecto sudamericano los niños saben ubicar Colombia, Argentina, Brasil, Bolivia, Perú, Uruguay y Ecuador, algo que no todos los alumnos pequeños del municipio pueden hacer. El maestro considera que este último periodo ha contado con un tiempo demasiado ajustado, presentándose dificultades para realizar actividades de cultura sudamericana, por ser final de curso y la carga y estrés que ello conlleva.

En esta ocasión, la maestra de inglés cree que el proyecto de cultura sudamericana ha gustado en general a todo el centro y los alumnos han continuado estando motivados, pero ha sido el menos interesante de todos los trabajados durante el curso, porque los talleres han sido más flojos que en las culturas anteriores. Los cuentos de Brasil les han gustado bastante y el taller del músico argentino ha sido muy

bonito, pero el grupo de Bolivia ha sido poco motivador, aunque les ha llamado mucho la atención el vestuario de los bailarines, que era muy llamativo y lleno de plumajes. Desde el punto de vista de la maestra, se ha conseguido el objetivo principal del proyecto, que era dar a conocer y valorar las culturas existentes en el centro a través de la música, además ha influido en la forma de trabajo de los docentes al perseguir un objetivo común, ha unido a la comunidad educativa y ha servido para mejorar la convivencia escolar. El alumnado ha aceptado esta cultura igual de bien que las que se han trabajado anteriormente y han continuado manteniendo un buen comportamiento en las actividades que se han realizado fuera del aula ordinaria. Respecto a la participación de las familias, en esta cultura han participado muy pocas, ya que contamos con poca representación sudamericana en la escuela. La colaboración se ha realizado más bien por aulas que a nivel de centro.

La maestra de educación física, con el proyecto intercultural, además de contribuir a la mejora del ámbito motor del alumnado, ha pretendido sensibilizar a los alumnos hacia otras culturas mediante el conocimiento de sus rasgos y características y fortalecer la cohesión de equipo para promover mejoras en las relaciones sociales. Durante todo el curso, en las cuatro culturas, en su área han trabajado juegos de diferentes países y culturas. Sus indicadores de éxito han sido:

- Conoce y participa en los distintos juegos.
- Participa activamente en la investigación sobre los juegos.
- Conoce y respeta las normas de los juegos.
- Trabaja y coopera en equipo para conseguir objetivos comunes establecidos en todas las actividades del proyecto.
- Reconoce y respeta la diversidad cultural.
- Explica un juego a los compañeros de forma correcta.

Al comenzar a trabajar cada cultura, se ha pedido al alumnado de segundo y tercer ciclo que buscaran juegos tradicionales de esa cultura. La información debía ser entregada en un modelo de ficha que la

maestra les ha facilitado, con la finalidad de elaborar un dossier de juegos populares de las culturas trabajadas. Durante las actividades interculturales que se han llevado a cabo en el área de educación física, no se han observado comportamientos racistas ni discriminatorios, pero en la normalidad del patio sí que hay todavía faltas de respeto hacia alumnos árabes o asiáticos sobre todo. La maestra sugiere que se trabaje el próximo curso sólo una cultura por trimestre, ya que la cultura sudamericana se podría haber trabajado más a fondo de haber dispuesto de más tiempo.

A partir de aquí, comienza el análisis de las entrevistas de cultura sudamericana y valoración final del proyecto de los seis tutores de primaria del centro:

La tutora de 1º de primaria, realiza un balance muy positivo de todo el trabajo llevado a cabo durante todo el curso, calificando el proyecto como enriquecedor para toda la comunidad escolar y a la vez muy bonito. Ha habido algunos talleres que han destacado más respecto a otros, pero en general han gustado mucho a todos. El claustro de profesores ha realizado una labor muy buena y el alumnado ha adquirido conocimientos nuevos sobre diferentes culturas, y lo más importante, es que están aprendiendo a respetarse mutuamente, independientemente de su origen, raza o religión. El curso que viene se continuará trabajando las culturas que faltan y perfeccionando aspectos. En cuanto a la última cultura, comenta que a sus alumnos les gustó el cambio de continente, pero debido a que se ha mantenido la misma estructura organizativa que en los proyectos anteriores, les ha resultado un poco monótono y no han estado tan motivados, aunque sí se han mostrado tolerantes y respetuosos hacia la cultura sudamericana. El grupo de danzas boliviano ha impactado a los niños por su atuendo de plumajes y máscaras, y es de agradecer y valorar el trato directo y cercano que tuvieron con el alumnado las personas que vinieron de Brasil a contar cuentos y el músico argentino que cantó y tocó instrumentos. Respecto a la jornada gastronómica, al haber poca

representación sudamericana, únicamente participaron tres familias, las cuales aportaron platos típicos de sus países de origen para degustar (Perú, Ecuador y Colombia). En esta ocasión no hubo tanta cantidad de comida como en jornadas anteriores, por lo que el profesorado también preparó algunos platos.

La tutora de 2º de primaria ha explicado en su entrevista que durante el proyecto de cultura sudamericana, sus alumnos han estado motivados, mostrando mucho interés por aprender, participando activamente en las actividades propuestas. Se ha ido recogiendo y procesando toda aquella información que han ido aportando tanto el alumnado, como las familias y los maestros. En la realización de los tres talleres sudamericanos los niños de su clase disfrutaron mucho, especialmente con el de los bailes del grupo boliviano. Ha concluido en términos generales que el proyecto de Educación Intercultural ha beneficiado al centro en muchos aspectos. Poco a poco se han ido logrando los objetivos planteados inicialmente, ha mejorado el ambiente, las actitudes entre el alumnado y la convivencia escolar, los alumnos han aprendido conocimientos que desconocían sobre otras culturas y las familias se han acercado más a la escuela para participar y colaborar en diversas actividades. Desde su punto de vista ha servido también para unir aún más al profesorado, ya que todo el claustro ha estado muy implicado e ilusionado con el proyecto, dispuesto a poner en práctica nuevas propuestas innovadoras orientadas a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y a fomentar la tolerancia y el respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa. Sugiere para el próximo curso, trabajar tres culturas en vez de cuatro, una por trimestre, para poder profundizar más en cada una de ellas.

En la clase de 3º de primaria han trabajado la ubicación de los países: Ecuador, Uruguay, Colombia, Brasil, Perú y Argentina, la capital, la moneda, la bandera, la gastronomía típica, el folklore, el arte, la religión, los juegos populares, la vestimenta y las costumbres. De esta

manera el alumnado se ha acercado a la cultura sudamericana y ha tenido que buscar información sobre ella. Considera que los talleres sudamericanos han sido muy buenos, gustando mucho el músico argentino que fue por las clases y los bailes bolivianos. La jornada gastronómica no fue tan exitosa como otras anteriores, ya que hay poco alumnado sudamericano, por lo que no han participado muchas familias. La tutora opina que esta cultura ha sido muy bien aceptada por el alumnado, al igual que las otras que se han trabajado anteriormente durante el curso, pero del mismo modo que la tutora de 2º, sugiere que el curso siguiente se estudien únicamente tres culturas, de manera que se disponga de más tiempo para trabajarlas e investigar sobre ellas. Su valoración global es muy buena, ya que el proyecto ha proporcionado muchos beneficios al centro, tanto a nivel de actitudes y comportamientos en los alumnos como a nivel de conocimientos y aprendizajes adquiridos. Para las familias también ha sido muy positivo y enriquecedor, además de animarlas a participar e involucrarse en la vida escolar.

La tutora de 4º de primaria señala que si se hubiera contado con más tiempo para el proyecto de cultura sudamericana se podría haber trabajado de forma más exhaustiva, por lo que también propone para el próximo curso establecer una cultura por trimestre. En su aula, además de recoger toda la información que los alumnos han ido aportando y la que han buscado en internet en el aula de informática, han realizado una entrevista a unas maestras de Brasil (que vinieron a hacer el taller de cuentos), en la que han tenido que redactar las preguntas, organizarlas y sintetizarlas en la noticia final. Su alumnado ha mostrado interés por aprender y participar en las actividades propuestas, siendo capaces de buscar, procesar y sintetizar la información y no se ha observado ningún signo de rechazo ni comentario despectivo hacia esta cultura. La maestra realiza una mención especial a la actuación del músico argentino que fue por las aulas cantando y tocando instrumentos, ya que fue un taller musical muy emotivo que gustó

mucho al alumnado y al profesorado. En esta ocasión la participación de las familias en el proyecto ha sido escasa, en concreto han colaborado tres, ya que existen pocas que sean sudamericanas, por este motivo hubo poca variedad de platos en la jornada gastronómica y se decidió que los niños elaborasen su propia receta: *banana split*, lo cual fue un acierto. En general considera que el proyecto intercultural ha aportado beneficios a todos, especialmente a los alumnos. Las cuatro culturas han contado con gran aceptación, aportando enormes beneficios a toda la comunidad educativa, tanto a nivel cultural como de convivencia, por lo que se debe continuar trabajando en esta línea.

La tutora de 5º de primaria, en su entrevista explica que con este último proyecto ha intentado acercar la cultura sudamericana a los niños de su clase, trabajando varios países: Colombia, Argentina, Brasil, Perú, Uruguay y Ecuador. El grado de participación de los alumnos en todas las actividades y tareas realizadas ha sido correcto, aunque no han podido demostrar tanto interés como en otras culturas anteriores porque en esta ocasión se le ha dedicado menos tiempo. A lo largo de todo el curso se ha llegado a alcanzar dentro del aula un respeto hacia la diversidad existente y a nivel de centro se ha conseguido crear un clima motivador que ha despertado el interés en los alumnos por conocer otras culturas, favoreciendo la reducción de conflictos y por consiguiente la mejora de las interrelaciones sociales. Mediante el conocimiento de la música de otras culturas, su geografía, religión, arte, gastronomía y el descubrimiento de formas de vida y tradiciones de otros países, el alumnado ha aprendido a ser más tolerante y a mostrar más respeto hacia los demás. Según la tutora, el proyecto de Educación Intercultural se debería temporalizar de otra manera, trabajando sólo una cultura por trimestre y dejando libre el mes de junio para reflexionar sobre lo asimilado a lo largo del curso.

El tutor de la clase de 6º de primaria ha comentado en su entrevista que sus alumnos han aprendido a situar en un mapa las regiones de Sudamérica que han trabajado en el aula, han investigado

sobre la economía, la música, el clima, la religión, las costumbres y los platos típicos de cada país. Se han divertido mucho aprendiendo cosas nuevas, participando de forma activa en las distintas actividades y talleres sudamericanos, han mostrado interés y respeto por la nueva cultura, mejorando sus actitudes y conductas, así como las relaciones interpersonales con sus compañeros. Para el maestro ha sido un proyecto fabuloso, que ha gustado mucho a todos, tanto al alumnado, como familias y profesores. Cree que el trabajo de cada cultura ha sido adecuado a las necesidades del alumnado del centro, muy válido para la adquisición de conocimientos, para reducir la discriminación por motivos de etnia o cultura y para aumentar la tolerancia a lo diferente. Sugiere como propuesta de mejora para el siguiente curso, intentar que participen más familias en el proyecto.

Una vez finalizadas las entrevistas de la última cultura trabajada este curso, la sudamericana, se observa que el profesorado ha percibido que pese a que los alumnos han estado motivados con el último proyecto, la motivación ha ido decreciendo, considerando que ésta fue mucho mayor en las tres primeras culturas trabajadas, la africana, la árabe y la valenciana y española. Los talleres de esta cultura han llamado menos la atención del alumnado, con menos variedad de contenidos, pero pese a esta circunstancia, los niños han mostrado una actitud positiva y han participado con interés.

Respecto a la jornada gastronómica sudamericana la opinión general es que ha estado bastante bien, aunque en las realizadas anteriormente ha habido mucha más variedad y cantidad de comida para degustar, porque han podido participar más número de familias. Pero como siempre, la respuesta del claustro de profesores fue excepcional y colaboraron elaborando platos para suplir la carencia de los padres. Existe consenso entre el profesorado en considerar que abrir la escuela a las familias, siempre es positivo y enriquecedor para toda la comunidad educativa. La pretensión es aumentar la participación de aquí en adelante, ya que realizando una comparativa de las cuatro

culturas, en la árabe la intervención y colaboración de los familiares ha sido un éxito absoluto, quedando el resto por debajo.

Asimismo, todo el claustro de profesores ha estado de acuerdo en proponer para el próximo curso la realización de una cultura por trimestre, para que se pueda profundizar del mismo modo en todas ellas y no queden aspectos sin trabajar, ya que en la valoración de la última cultura si se hubiera contado con más tiempo para abordarla se habría trabajado de forma más completa. Otras de las sugerencias son: que el proyecto se amplíe a la etapa de educación infantil, de manera que la totalidad del centro pueda participar, continuar trabajando a través de esta línea metodológica para llegar a sensibilizar a toda la comunidad educativa e intentar que tenga repercusión mediática en la localidad. Desde las áreas de música y educación física se propone añadir al proyecto el trabajo de danzas del mundo, trabajándose de manera conjunta para realizar una exhibición a todo el centro al finalizar cada cultura.

Tras analizar las opiniones del profesorado, se puede apreciar un grado de satisfacción muy alto con el trabajo realizado en las aulas, con la participación y colaboración de las distintas entidades, asociaciones y agrupaciones musicales que han llevado a cabo los talleres, así como con los resultados obtenidos y con las mejoras que se han ido produciendo durante la implementación del proyecto. A lo largo de todo el curso se ha ido comprobando que el alumnado aprende y se interesa más cuando las actividades son participativas, dinámicas y lúdicas, ya que atraen más su atención y aumenta su motivación.

Realizando el análisis del proyecto de Educación Intercultural desde la perspectiva global de las cuatro culturas trabajadas, se pretende instaurarlo en el centro CAES como un pilar más de sus señas de identidad de escuela inclusiva y como sustento pedagógico. La idea de implementar el proyecto ha sido para trabajar unos valores y conseguir unos objetivos para toda la comunidad educativa,

compensando desigualdades, fomentando el respeto a lo diferente y reduciendo los conflictos suscitados por motivos de etnia, cultura o religión, con el fin de alcanzar un buen clima escolar. Dichos objetivos han sido alcanzados en su mayoría, observándose muchas mejoras a nivel educativo y de convivencia, especialmente cabe destacar el gran entusiasmo y protagonismo que han manifestado los alumnos inmigrantes.

Una opinión generalizada es continuar apostando por el trabajo a través de comunidades de aprendizaje, participando todos los miembros de la comunidad educativa de forma cooperativa y colaborativa con la finalidad de lograr ese cambio que desde el centro se anhela. Con el objetivo de fomentar la integración de todos desde un sistema educativo de calidad e igualitario, fundamentado en la ética, el civismo, la tolerancia y el respeto.

### **4.3. Informe del grupo de discusión**

El día siete de febrero de 2013 tuvo lugar un grupo de discusión en el centro con familias extranjeras de la escuela (un padre y cinco madres) y con dos alumnos marroquíes. La investigadora fue la moderadora y se realizó con el propósito de conseguir información relevante sobre el tema de la investigación, desde la perspectiva de los padres y madres y del alumnado, de manera que se estableciera un diálogo abierto para que pudieran mostrar sus valoraciones, ideas o sugerencias.

La disposición de los participantes fue la siguiente: estaban sentados alrededor de la mesa rectangular de la sala de profesores del colegio y presidía la investigadora, la que, con el permiso de los miembros del grupo, realizó la grabación<sup>15</sup> de la discusión.

---

<sup>15</sup> Véase Anexo 10 (audio y transcripción del grupo de discusión).

La duración del grupo de discusión fue de 29 minutos, durante los cuales los integrantes intercambiaron sus opiniones y sus puntos de vista de una forma espontánea y natural. La investigadora lo fue dirigiendo y dinamizando en todo momento, a través de sus preguntas abiertas y de su participación activa.

Tras efectuar la transcripción de la grabación se ha podido llevar a cabo un análisis e interpretación de la información recogida. Se ha elaborado un informe sobre las opiniones personales de los padres y alumnos en referencia al proyecto de Educación Intercultural implantado en el centro y sobre los datos que han proporcionado acerca de sus historias de vida: hábitos, costumbres, educación, cultura y vivencias de sus países de origen, elaborando unas conclusiones finales.

Una vez realizada la presentación, la investigadora explica el funcionamiento de la actividad y expone la temática principal sobre la que se va a debatir: el proyecto de innovación que se ha puesto en marcha este curso en el centro basado en la Educación Intercultural a través de la música. Del mismo modo sugiere a los participantes que comenten sobre la educación, música, instrumentos, juegos populares, gastronomía o vestimenta de sus países.

La primera madre que comienza a hablar (M1) explica que en su país, Argelia, visten igual que en España, pero los días de fiesta o cuando celebran una boda la ropa sí varía. En ese momento se abre debate en referencia al velo que llevan las mujeres árabes, concretando que es decisión de cada una ponérselo o no, pero si una mujer es musulmana está obligado a llevarlo, aunque siempre existen musulmanes más liberales o más radicales, como en todas las religiones. Respecto a las niñas se explica que no lo usan hasta que son mayores, aproximadamente cuando cumplen doce años se lo suelen empezar a poner.

El padre saharauí (P1) tras presentarse comenta que en Sáhara Occidental actualmente viven en campamentos de refugiados, en Tindouf, que es zona argelina, pero con un estilo de vida totalmente diferente al de Marruecos y Argelia. Sobre la indumentaria explica que la de los saharauíes se parece más a la de los mauritanos; la del hombre se denomina *daráa* y *melhfa* la de la mujer. Respecto a la educación expone que comienza a los cuatro años y finaliza a los doce, dividiéndose en preescolar y primaria, al igual que en España. El segundo idioma del país es el castellano, llegando incluso a ser la lengua materna de muchos saharauíes, debido a que fue una provincia española entre los años 1958 y 1976.

En cuanto a los horarios de las escuelas, una madre marroquí explica que en su país los niños van de 8:00 a 12:00 y de 14:00 a 17:00h. Una madre de Argelia comenta que allí la franja horaria es de 8:00 a 12:00 y de 13:30 a 16:00h. El padre saharauí expone que es muy parecido al de aquí, ya que van de 9:00 a 12:00 o 12:30 y de 15:00 a 17:00h. Como se puede observar, en los tres países árabes la jornada escolar es partida, igual que hasta ahora en la Comunidad Valenciana.

Tanto en Marruecos como en Argelia se estudia árabe como primer idioma y francés e inglés como segunda o tercera lengua en los colegios públicos. En algunos centros privados, además de esos idiomas también tienen implantado en sus planes de estudio el italiano y/o el alemán como lenguas extranjeras.

Una madre de Marruecos apunta que aproximadamente el 50% de los colegios de su país son privados, costando unos 120€ o 130€ al mes cada alumno y contando con muchos más recursos que las escuelas públicas.

La investigadora explica que esa semana en las entradas y salidas de los niños, está sonando a través de la megafonía del centro música árabe que ha traído una alumna de 6º de primaria (hija del padre

saharai). En el aula de música los niños han podido ver un Corán, una manta donde rezan los musulmanes, trajes típicos árabes (*daráa* y *melhfa*) y un instrumento árabe de percusión (*tam-tam* marroquí), objetos que han ido trayendo alumnos del centro. Han escuchado, entre otras cosas, himnos islámicos, ya que en estos momentos se está trabajando la cultura árabe.

Tras la pregunta de si se estudia música en los colegios, varias madres han respondido que no, que dentro de las escuelas no se contempla en los planes educativos. Si alguien desea ir a clases de música debe hacerlo como actividad extraescolar, pagando, fuera del horario lectivo.

Cuando la investigadora aborda el tema del proyecto de Educación Intercultural, explica lo que sucedió el día anterior cuando se llevaron a cabo los talleres por el Centro Cultural Islámico de Valencia. El taller de cuentacuentos tuvo que ser suspendido a última hora, debido a que la chica que lo tenía que realizar no pudo asistir. En cuanto al resto de talleres (*henna*, caligrafía e instrumentos árabes) han gustado a todo el alumnado y han disfrutado mucho.

La investigadora concreta que este curso se va a trabajar la cultura africana (África Occidental), la cultura árabe, la cultura valenciana y española y la cultura sudamericana y el próximo curso se continuará con el proyecto y se estudiará Asia, Europa y la cultura gitana. De este modo se abordarán todas las nacionalidades y etnias presentes en el centro. En ese momento pregunta a los integrantes del grupo si les parece bien que se haya implantado este curso un plan para fomentar la Educación Intercultural.

La opinión general de los participantes sobre el proyecto es muy buena, está gustando mucho a las familias y consideran que es muy positivo para los alumnos y para el centro en general. Una madre comenta que es el único colegio de Manises que está trabajando la

interculturalidad a través de un programa de innovación, pese a que hay otro centro con mucho alumnado extranjero. La investigadora explica que los maestros están muy ilusionados porque además de observar la adquisición de conocimientos en los alumnos, están aprendiendo muchas cosas, tanto de estilos musicales como de juegos populares, instrumentos, vestimenta, gastronomía, etc., que desconocían. Los docentes valoran el proyecto positivamente, ya que fomenta muchos valores y principios éticos, es muy enriquecedor a todos los niveles y está ayudando a disminuir los conflictos por tema de raza o cultura y a mejorar la convivencia escolar, que eran los objetivos principales que se perseguían. Respecto a esto, uno de los alumnos opina que todavía hay niños que insultan en el patio cuando hay algún conflicto.

El padre saharauí define con mucho acierto la situación del centro como un “mosaico de culturas” y considera que la implantación del proyecto ha sido una idea muy buena, ya que es necesario que los niños conozcan la cultura de sus compañeros, sus costumbres e idioma. De esta manera los alumnos desde pequeños empiezan a concienciarse de la existencia de otros pueblos y otras formas de vida diferentes a la propia, lo que les puede ayudar a madurar. En su opinión la problemática en muchas ocasiones procede de casa, ya que los padres y madres no están sensibilizados con la realidad existente y no enseñan a sus hijos valores como el respeto y la tolerancia.

La investigadora ha tratado el tema de los juegos populares, comentando que en el área de educación física, la profesora, como tarea, les está haciendo buscar juegos tradicionales de los países que se están abordando. Una vez tienen varios juegos, en la clase los ponen en práctica. Al finalizar cada cultura, los alumnos han de elaborar un dossier con todos ellos. Del mismo modo, la maestra de música (investigadora), está trabajando en su aula con todos los niveles de primaria audiciones e instrumentos tradicionales de las diferentes zonas geográficas. Durante el proyecto de cada cultura, los alumnos de 5º y 6º de primaria tienen que realizar por grupos un mural sobre los

instrumentos musicales más característicos, extrayendo la información de internet. Los murales se exponen en el pasillo del aula de música para que el resto de clases los puedan ver. Los niños están observando que hay algunos iguales o muy similares, pero hay otros completamente diferentes. El día anterior tuvo lugar el taller de instrumentos árabes y les estuvieron enseñando melodías árabes e instrumentos de percusión: el *djembé*, la *darbuka* y panderos de varios tamaños.

Por último la investigadora invita a todos los asistentes a participar trayendo recetas árabes para degustar en la próxima jornada gastronómica que tendrá lugar en el centro el día 20 de febrero (de 2013).

Tras el análisis de la información extraída a través de las opiniones de los participantes, se puede apreciar en primer lugar que se ha conseguido lo que se pretendía realizando este grupo de discusión: conocer la visión de algunas familias extranjeras del centro respecto al proyecto de Educación Intercultural.

Se observa que además de ir respondiendo al guión inicial han ido surgiendo otros asuntos como el velo, la religión, los colegios privados, los idiomas, los conflictos entre el alumnado, la falta de valores en algunas familias, el trabajo intercultural en otros centros en Manises, etc. Esto es debido al planteamiento de preguntas abiertas, que conducen el coloquio hacia las preocupaciones de los miembros del grupo.

Esta práctica ha sido una fuente de datos muy válida para la investigación, porque es esencial la opinión, percepción y apreciación de las familias y del alumnado, para poder obtener una valoración global y saber el grado de satisfacción de todos los miembros de la comunidad educativa, con la finalidad de determinar los logros alcanzados y las nuevas propuestas a implementar por parte del profesorado.



## V. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

---

---



## **V. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA**

En este capítulo se abordan las conclusiones desde una doble vertiente, por un lado, comprobar la consecución de los objetivos propuestos y las cuestiones planteadas al inicio de la investigación y, por otro, realizar una recapitulación sobre los aspectos teóricos que se han utilizado para llevar a cabo el estudio. La pretensión del presente trabajo ha sido investigar la Educación Intercultural partiendo del área de Educación Musical en un centro CAES de primaria, pero siempre desde el ámbito interdisciplinar, globalizando todas las áreas del currículum y haciendo partícipe a todos los miembros de la comunidad educativa.

La metodología que se ha utilizado a lo largo de toda la tesis puede enmarcarse dentro del paradigma cualitativo, concretamente dentro de la investigación descriptiva y de la modalidad de la investigación-acción, tal y como queda reflejado en el capítulo 3, en el que se han establecido las bases conceptuales metodológicas, así como las fases y desarrollo del estudio. Se puede constatar que ha resultado muy útil y ha sido la idónea para este tipo de investigación, permitiendo los procesos de descripción e interpretación de la información mediante la observación, planificación, acción y reflexión y facilitando el análisis de la realidad social y del contexto escolar (Taylor y Bogdan, 1992; Elliot, 1997; Stenhouse, 1998; Ander-Egg, 2003).

A lo largo de la puesta en marcha del programa de innovación y de su desarrollo se ha podido ir comprobando la consecución de los objetivos de la investigación. Respecto al objetivo general, que era: implementar y describir un proyecto de innovación en el que partiendo de las actividades musicales, participe toda la comunidad educativa de manera colaborativa y cooperativa, para mejorar la convivencia y desarrollar la Educación Intercultural reflexionando y mejorando las prácticas docentes, se han alcanzado todos los ítems que se planteaban. El curso 2012-2013 se ha puesto en marcha el programa intercultural en

la etapa de primaria, cumpliendo las fechas y plazos marcados para cada una de las culturas, consiguiendo que participaran muchas familias, el personal no docente, el alumnado y el claustro de profesores, creándose un buen clima escolar. También se ha logrado la finalidad principal por la que se decidió iniciar este proyecto: mejorar la convivencia escolar y las prácticas docentes.

Se ha podido dar respuesta al primer objetivo específico: conocer las opiniones, motivaciones, percepciones y vivencias que la comunidad educativa tiene sobre la interculturalidad. Su consecución ha sido a través de los cuestionarios efectuados a los alumnos al finalizar los talleres y actividades de cada una de las cuatro culturas, de las entrevistas individuales realizadas a los profesores al concluir cada proyecto, de las reuniones del claustro de valoración y evaluación y del grupo de discusión con familias y alumnos extranjeros del centro. Mediante el análisis de los datos extraídos de las diferentes técnicas cualitativas y cuantitativa para obtener información, se ha llegado a conocer la percepción y opinión sobre la interculturalidad de todos los miembros de la comunidad educativa del centro. Consideran la interculturalidad como la vía para la integración escolar y la inclusión, promoviendo la aceptación mutua y la confianza y seguridad en uno mismo y hacia los demás. De este modo se fomenta la convivencia pacífica, valorar la presencia de la diversidad en todas sus vertientes como positiva, la reducción del absentismo y la lucha contra las injusticias sociales (Abdallah-Preteuille, 2001; Valero, 2003; Jiménez, 2004; Dietz, 2005; Fernández, 2005; Blanco, 2006; Besalú, 2007).

Respecto a la implantación del proyecto de Educación Intercultural en el centro, se puede concluir que la valoración es muy satisfactoria a todos los niveles, ya que al trabajarse en todas las áreas del currículum y a nivel actitudinal de modo transversal, favorece el desarrollo integral del alumnado y de su propia personalidad, estimulando lo intelectual y lo sensitivo (Soriano, 2008; Jurado y Ramírez, 2009; Ballester y Ibarra, 2015). Por otro lado, se considera muy

positivo al favorecer la participación de las familias y otras entidades del entorno, a través del trabajo de comunidades de aprendizaje, promoviendo la ciudadanía activa, una educación igualitaria, el espíritu cooperativo y la eliminación de prejuicios (Freire, 2001; Elboj, Puigdellívol y Valls, 2002; Coll, 2004; Flecha y Ortega, 2012).

Respecto al segundo objetivo específico: describir el tratamiento didáctico que los maestros, dan al trabajo intercultural en sus clases y a las prácticas inclusivas y determinar de qué forma éste se percibe en las familias, se vislumbra que a través de la información obtenida, el profesorado ha modificado y mejorado sus prácticas docentes en todas las áreas del currículum de primaria (Banks, 1997; Booth y Ainscow, 2002; Chaustre, 2015). En todas ellas se han introducido los aspectos interculturales programados para cada una de las cuatro culturas trabajadas en el proyecto: cultura africana, árabe, valenciana y española y cultura sudamericana. Se les ha otorgado una perspectiva inclusiva, enfocándolas de manera más integradora, aplicando el plan de atención a la diversidad, abogando por el respeto a la diferencia y promoviendo la resolución de conflictos mediante el diálogo y de manera pacífica (Tomlinson, 1999; Díaz-Aguado, 2003; Jiménez, 2004; Dietz, 2005; Gil, 2013). Todo ello con el propósito de mejorar las relaciones sociales entre todos los miembros de la comunidad educativa y favorecer el enriquecimiento mutuo a través de la multiculturalidad existente en el centro. Este enfoque educativo cuenta con una sólida fundamentación teórica, reflejada en el capítulo 2 (Bennet, 2001; Aguado, 2003; Abdallah-Pretceille, 2006; Todorov, 2008; Ballester y Ibarra, 2015).

A través de las reuniones trimestrales que han convocado los tutores y de la realización del grupo de discusión con padres, madres y alumnos extranjeros del centro, las familias y algunos niños han podido mostrar y exponer sus opiniones y percepciones respecto al trabajo que se estaba realizando tanto de Educación Intercultural y Educación Musical, como de inclusión en todas las áreas del currículum. Han coincidido al valorar muy favorablemente el proyecto intercultural,

argumentando que es importante y necesario que todos los niños y los padres conozcan todas las culturas presentes en el centro, con la finalidad de que sean valoradas, admiradas y respetadas. La opinión de las familias y del alumnado es fundamental, para conocer su valoración y percepción, y de este modo tener una visión global de todos los miembros de la comunidad educativa, convirtiendo la escuela en un lugar de encuentro, plural y democrático, un espacio de todos y para todos.

El tercer objetivo específico era analizar de qué modo y con qué técnicas trabajan los maestros la interculturalidad desde las diferentes áreas del currículum de primaria. La consecución del mismo ha sido posible a través de la observación y análisis de las prácticas docentes. Los maestros del centro CAES focalizan el trabajo intercultural en sus aulas con la finalidad de construir en los alumnos un pensamiento crítico, con unos valores y principios éticos basados en la ciudadanía democrática. Se intenta que finalicen la etapa de primaria siendo capaces de aceptar y respetar la multiculturalidad existente en la sociedad y de enfrentarse y resolver situaciones de injusticia social mediante prácticas dialógicas (McCarthy, 1994; Carr, 1996; Bolívar, 1998; Carbonell, 2000; Naïr, 2010; Montiel, 2013).

Independientemente de que existan unidades didácticas en las programaciones que trabajen la Educación Intercultural de modo más exhaustivo, se aborda de manera transversal en todas las áreas del currículum, fomentado en el alumnado valores como la tolerancia, la solidaridad, la cohesión grupal, el respeto a la diferencia y el esfuerzo compartido (Gimeno, 2001; Alvarado y Garrido, 2003; Santrock, 2004; Grant, 2009). Se profundiza en el problema de los prejuicios y los estereotipos, como conductas o expresiones presentes en la sociedad, que crean conflictos interculturales, provocados por el desconocimiento o la desinformación, enfocándolos como comportamientos que se deben evitar, ya que tienen rasgos discriminatorios y racistas (Magendzo y Donoso, 2000; Díaz-Aguado, 2003; Merino, 2006; Becerra *et al.*, 2009).

Del mismo modo, otra de las temáticas que es fundamental abordar en este centro educativo y que es tratada en todas las tutorías, es la igualdad entre mujeres y hombres y los roles de la mujer en la sociedad. Al contar con alumnado de etnia gitana y alumnado árabe, entre otros, se convierte en una tarea difícil a la que enfrentarse, ya que son culturas con creencias, costumbres y actitudes machistas. Este hecho implica un trabajo intensivo por parte del profesorado, para hacer ver que el hombre no está por encima de la mujer ni es superior en ningún aspecto. En ocasiones llega a resultar frustrante, debido a la educación que reciben la mayoría de estos alumnos en su entorno familiar, la cual es totalmente contraria a los valores que desde la escuela se pretenden enseñar y se intenta que lleguen a interiorizar y a asimilar de una forma crítica, lógica y coherente. Este sector de la población del centro tiene muy arraigado el rol de la mujer: la que se ocupa de criar a los hijos, de limpiar, de cocinar, de todas las tareas del hogar y de estar siempre en casa para cuando llegue el marido. Palabras textuales de una niña de etnia gitana de 6º de primaria: “maestra, ¿tu marido cocina?, pues entonces es maricón, eso lo tenemos que hacer las mujeres...”. Comentarios similares son muy habituales en la escuela, tanto de niños como de niñas, pero como se ha indicado, destacan fundamentalmente en la cultura gitana y la cultura islámica, las cuales siguen otorgando a la figura masculina un estatus superior y a la mujer la subordinación respecto al hombre.

El cuarto objetivo específico: identificar la incidencia del pensamiento del profesorado sobre la idea de diversidad y sobre el proceso de inclusión educativa en el desarrollo organizativo y funcional del aula, se ha logrado a través de las entrevistas individuales realizadas a los profesores tras finalizar cada una de las culturas y mediante la observación de la práctica docente durante la implementación del proyecto intercultural. La totalidad del claustro de profesores otorga un papel relevante y primordial a la atención a la diversidad y al principio de inclusión, atendiendo al alumnado con planes concretos, tanto si es

por motivos de necesidades educativas específicas o por necesidades de educación compensatoria. Dichos planes son elaborados por cada maestro tutor o especialista junto con el gabinete psicopedagógico del centro, que está formado por los maestros especialistas de pedagogía terapéutica, la maestra especialista de audición y lenguaje y la psicopedagoga.

Pensar desde la diversidad y preocuparse día tras día por ella es una tarea complicada, un reto al que hay que enfrentarse en este centro debido a la realidad de sus aulas y de su entorno. Existen cursos de primaria con cinco, seis, incluso siete niveles académicos diferentes dentro de la misma clase. Hay casos de alumnos que son capaces de seguir perfectamente la programación didáctica de su nivel correspondiente, y por el contrario hay otros que no han alcanzado todavía el proceso de lecto-escritura. Estos niños suelen ser absentistas, precisando adaptaciones curriculares individuales significativas (ACIS) y atención personalizada, ya sea por la maestra de compensatoria y/o por uno de los maestros de pedagogía terapéutica.

La gran mayoría de estos alumnos, cuyo rendimiento académico es muy bajo, y muchos de ellos son o han sido absentistas, no llegan a cursar la ESO (Educación Secundaria Obligatoria). Suelen ser generalmente de etnia gitana, cultura en la cual no tienen una conciencia interiorizada de lo importante y necesaria que es la educación en la vida. Existen muchos casos de alumnas del centro de etnia gitana que cuando acaban la etapa de primaria no se escolarizan en secundaria, se casan y son madres. En el caso de los chicos, se van a vender al mercado con sus padres y tampoco se matriculan en el instituto. Situaciones como ésta provocan frustración en el sector docente, pero los profesores del centro no persisten en su lucha y continúan trabajando por modificar este tipo de problemáticas sociales. Siguen sin perder la ilusión, pensando que la educación y la escuela son el medio y el lugar idóneo para cambiar o provocar esa transformación tan necesaria en el alumnado y a su vez en el entorno más próximo.

El quinto objetivo específico, que era: conseguir un cambio en la actitud de los alumnos hacia el respeto a la diversidad, el área de música y la Educación Intercultural, se ha ido logrando significativamente y de manera paulatina, a lo largo de todo el curso escolar, pero en un grado de adquisición diferente dependiendo de las características individuales de cada alumno.

Asimismo, se ha evitado una concepción del trabajo intercultural reduccionista, que consolida la visión del currículum de manera sesgada por la compartimentalización de las áreas, que en determinados centros educativos se realiza. Se ha enfocado partiendo de la Educación Musical, de forma holística con el resto de áreas de primaria, interdisciplinariamente, de forma dinámica y lúdica. Ha quedado demostrado que de este modo el alumnado aumenta su interés y motivación por las actividades, promueve la cohesión grupal, acude con más ilusión a la escuela y mejora en el grado de adquisición de las competencias básicas y actitudes (Gundara, 1993; Siankope y Villa, 2004; Jadue, 2008; Jurado y Ramírez, 2009). A través del proyecto se ha ido despertando en el alumnado la curiosidad de ir descubriendo e indagando información sobre otras culturas que desconocían. Les ha abierto a un mundo muy rico, lleno de posibilidades y conocimientos para explorar, aprender y disfrutar: música, folklore, idioma, literatura, geografía, religión, juegos populares, gastronomía, indumentaria, etc. (Colwell y Richardson, 2002; Campbell, 2005; Bravo y Moya, 2006; Elliott, 2007; Martín, 2010; Anderson y Campbell, 2011; Leiva, 2011; Botella *et al.* 2015).

Los alumnos extranjeros han mostrado especial entusiasmo, sobre todo al trabajar su cultura, al sentirse protagonistas y poder compartir con sus compañeros aspectos de su país de origen. Este hecho también se ha dado en muchas familias que han participado en actividades y jornadas del proyecto, sintiéndose integradas, bien recibidas y emocionadas de poder participar y colaborar en la vida escolar de sus hijos. Se ha podido observar a lo largo de todo el proyecto una

reducción considerable de los conflictos entre el alumnado por motivos de etnia, cultura o religión, así como un aumento del respeto hacia lo diferente y por consiguiente una mejora de la convivencia (Bilbeny, 1999; Tomlinson, 1999; Besalú, 2002; Chalmers, 2003; Sarrionandia, 2006; Touriñán, 2008).

En la primera jornada gastronómica, en la de la cultura africana, existieron unos comportamientos de rechazo hacia la degustación por parte de algunos alumnos de etnia gitana, que se negaron completamente a probar ningún plato africano, argumentando que “les daba asco esa comida”. En el centro, siempre se fomenta y se intenta concienciar al alumnado que no deben sentir rechazo o asco por alguien o algo si ni siquiera conocen o han probado.

Cabe destacar uno de los talleres que tuvo lugar en la cultura valenciana y española: el cuento musical con instrumentos de percusión, en el que se narraba la evolución de la humanidad, el cual fue el que más éxito tuvo entre los alumnos, que estuvieron muy motivados y disfrutaron mucho con el espectáculo musical.

Pese a la consideración y valoración tan buena por parte del claustro del proyecto en general, es una labor que ha de continuar en el espacio y en el tiempo. Durante el curso escolar 2012-2013 se ha iniciado en el centro un trabajo muy provechoso y fructífero para todos los miembros de la comunidad educativa, cuyos beneficios son fehacientes, pero si se continúa trabajando con esta línea metodológica y a través de las comunidades de aprendizaje, ha quedado demostrado que los resultados serán mucho más efectivos (Freire, 1997a; Flecha y Puigvert, 1998; Gadotti, 2001).

Para dar respuesta al objetivo específico número seis: valorar las expectativas sobre el proyecto de Educación Intercultural y los resultados obtenidos, realizando un análisis crítico del contexto del alumnado, se ha realizado el análisis e interpretación de la información

extraída de las entrevistas realizadas a los profesores, cuyo informe aparece en el capítulo cuatro de la presente tesis. Tras analizar las opiniones del sector docente se ha podido comprobar que las expectativas que se habían puesto en el proyecto de Educación Intercultural se han ido alcanzando a lo largo del curso gracias a la voluntad, esfuerzo, empeño y gran disposición de los maestros a reflexionar e investigar sobre su práctica docente (Carr, 1996; Fernández, 2005; Casares, 2006). Su valoración general es que el programa de innovación ha sido un éxito a todos los niveles, iniciándose en el centro una transformación enormemente positiva y enriquecedora para todos los miembros de la comunidad educativa. Consideran que el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje ha estado fundamentado en la metodología cooperativa y colaborativa, mediante el proyecto de comunidades de aprendizaje y a través de prácticas progresistas, que abogan por el diálogo igualitario, el civismo, la resolución positiva y principios éticos esenciales para una buena convivencia (Freire, 1997a; García, Río y Gómez, 1998; Gadotti, 2001; Coll, 2004). No obstante, se ha producido la adquisición de conocimientos sobre las culturas presentes en el centro, hecho muy importante que favorece que aumente el respeto hacia la diversidad, se reduzcan los estereotipos que en ocasiones vienen marcados del entorno familiar y disminuyan los conflictos entre el alumnado. Debido a los buenos resultados obtenidos, la totalidad del claustro propone continuar trabajando de este modo en el futuro. Todo ello abogando por la prevención de respuestas y actitudes racistas o inadecuadas, de manera que se evite que alguna minoría se sienta desplazada o discriminada y se fomente la integración de todos, persiguiendo una educación inclusiva de calidad e igualdad y una sociedad justa, basada en el diálogo, la tolerancia y el respeto mutuo (Bilbeny, 1999; Magendzo y Donoso, 2000; Sacristán, 2000; Abdallah-Pretceille, 2001; Besalú, 2002).

Uno de los aspectos en los que coincide el profesorado, es que sería conveniente programar únicamente tres culturas para el próximo proyecto intercultural, una por trimestre, ya que la sudamericana, que ha sido la última, ha carecido del tiempo necesario para ser trabajada de manera integral. También al ser la que cuenta con menos representación en la escuela, es en la que menor participación ha existido por parte de las familias, notándose sobre todo en la jornada gastronómica, que ha sido la más escasa y menos lucidora. Las tres culturas anteriores, han contado con más tiempo, por lo que se ha podido realizar un trabajo más exhaustivo y sus jornadas gastronómicas han sido excelentes, con un índice alto de participación de padres y madres, especialmente en la árabe.

Otra de las propuestas de mejora ha sido que el proyecto intercultural se haga extensible al ciclo de infantil, de manera que englobe ambas etapas educativas existentes en el centro (infantil y primaria) y a su vez integre a todos los miembros que componen la comunidad educativa, animándoles a participar de forma activa y cooperativa.

Una de las conclusiones más importantes del análisis extraído del proyecto intercultural es que ha impregnado la vida escolar en todos sus ámbitos y ha involucrado e integrado a todos los miembros de la comunidad educativa, suponiendo un enriquecimiento para todos ellos. Se han creado vínculos de unión, se han demostrado las posibilidades socializadoras de la música, han mejorado las relaciones sociales, ha aumentado la cohesión grupal, el espíritu cooperativo y participativo, se ha iniciado un proceso de transformación social-cultural, convirtiéndose la escuela en un espacio integrador, inclusivo y socializador en el que confluyen diferentes culturas, etnias y realidades sociales.

Para finalizar estas conclusiones se hace mención a las líneas de investigación que quedan abiertas para seguir generando nuevas cuestiones a modo de prospectiva, sobre la Educación Intercultural y la

Educación Musical, susceptibles de ser investigadas desde el paradigma cualitativo, para continuar problematizando. De este modo será posible aumentar el conocimiento sobre problemáticas concretas, aportar datos para estudios futuros y poder servir de ayuda y sustento pedagógico a una realidad social existente en un gran número de centros educativos de primaria. Se propone, como posible prospectiva, la realización de una investigación acerca de la interculturalidad desde una visión interdisciplinar, abarcando un número mayor de centros educativos, de manera que se puedan interrelacionar los proyectos y sus conclusiones, lo cual sería beneficioso para la didáctica de la Educación Intercultural y una valiosa contribución para el sector docente y la comunidad educativa en general.



## **VI. REFERENCIAS**

---

---



## VI. REFERENCIAS

### 6.1. Referencias bibliográficas

Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.

Abdallah-Pretceille, M. (2006). *El paradigma intercultural como mirada hacia la diversidad*. Actas Congreso INTER. Madrid: Servicio Publicaciones UNED. Disponible en [www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural](http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural).

Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J. y Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper and Brothers.

Aguado, M. T. (1991). La Educación Intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones. Jiménez, C. (coord.). *Lecturas de Pedagogía Diferencial*, (pp. 87-104). Madrid: Dykinson.

Aguado, M. T. (1996). *Educación Multicultural: su teoría y su práctica*. Madrid: UNED, 47.

Aguado, M. T. (1997). Aportaciones conceptuales y metodológicas en tres ámbitos de la pedagogía diferencial. *Educación Intercultural. Revista de Investigación Educativa*, 15 (2), 247-271.

Aguado, M. T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.

Aguayo, C. (1993). Trabajo Social y Medio Ambiente. Una propuesta de intervención. *Primer Encuentro Regional de Escuelas de Trabajo Social Cono Sur. Santiago de Chile. ALAETS-ACHETS*.

Aguayo, C. (2007). Profesión y profesionalización: hacia una perspectiva ética de las competencias en trabajo social. *Revista Tendencias y Retos*, 12, 107-117.

- Aguilar, M. C. (2002). *Aprender a escuchar música*. Madrid: A. Machado Libros, S. A.
- Aguirre, G. (1957). *El proceso de aculturación*. Universidad Nacional Autónoma de México. Dirección General de Publicaciones.
- Almaguer, J. A., Vargas, V. y García, H. J. (2009). *Interculturalidad en Salud. Experiencia y Aportes para el Fortalecimiento de los Servicios de Salud*. México: Biblioteca Mexicana del Conocimiento. Programa editorial del Gobierno de la República.
- Alsina, P. (2004). Educación musical para una educación de calidad. *Aula de innovación*, 130, 69-74.
- Alvarado, J. L. y Garrido, A. (2003). *Psicología Social. Perspectivas psicológicas y sociológicas*. Madrid: Editorial McGraw Hill.
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción-participativa*. México: Lumen-Humanitas.
- Anderson, W. M. y Campbell, P. S. (2011). Teaching music from a multicultural perspective. En Anderson, W. M. y Campbell, P. S. (Eds.), *Multicultural perspectives in music education*, (pp. 1-7). Plymouth: R&L Education.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Apple, M. y Beane, J. (1999). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Aranguren, G. (2007). La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador. *Revista de Pedagogía*, 28 (82), 173-195.
- Atkinson, P. y Hammersley, M. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- Austin, T. R. (2000). *Comunicación intercultural: Fundamentos y sugerencias*. Chile: Editorial Pillan y Universidad Arturo Prat.
- Ausubel, D. P. (2012). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Berlín: Springer Science & Business Media.
- Ballester, J. (2007). La educación literaria, el canon y la interculturalidad. *Primeras noticias*, 224, 15-19.
- Ballester, J., Ibarra, N., Mínguez, X. y Morote, P. (2007). Aproximación a un glosario sobre educación literaria intercultural. *Lenguaje y textos*, 26, 205-227.
- Ballester, J y Ibarra, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría de la Educación*, 27, 2-2015, 161-183.
- Banks, J. A. (1989). Multicultural education: characteristics and goals. James A. Banks y Cherry A. McGee Banks (eds.). *Multicultural Education: issues and perspectives*, 2-26. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (1991). Teaching Multicultural Literacy to Teachers. *Teaching Educations*, 4, (1), 133-144.
- Banks, J. A. (1997): *Educating citizens in a multicultural society*. New York: Teachers College Press.
- Banks, J. A. (2002). Teaching for diversity and unity in a democratic multicultural society. *Education for democracy: Contexts, curricula, assessments*, 2, 131.
- Banks, J. A. y Lynch, J. (1986). *Multicultural Education in Western Societies*. London: Holt, Rinehart and Winston.

- Bartolomé, M. (1992). Diseños y metodología de investigación desde la perspectiva de la educación intercultural. *X Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo II. Salamanca: Imprenta Provincial*, 647-674.
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín, J. V., Del Campo, J., Del Rincón, D., Marín, M.A., Rodríguez, M. y Sandín, M. P. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Batalaan, P. (1983). Four Approaches to Multicultural Education. En Van Der Bergelder, L. *Multicultural Education: A Challenge to Teachers*. Dordrecht: Foris Publications.
- Becerra, S.; Tapia, C.; Barría, C. y Orrego, C. (2009). Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de prácticas pedagógicas de exclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (2), 165-179.
- Beltrán, G. A. (1957). *El Proceso de Aculturación y el cambio socio-cultural en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bennett, C. (1986). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of educational research*, 71 (2), 171-217.
- Berger, P. y Luckmann T. (1979). *La construcción de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Berkowitz, M. (1985). The role of discussion in moral education, en Berkowitz y Osen (eds.). *Moral education: Theory and application*. Hillsdale: LEA.
- Bernabé, M. M. (2012). Importancia de la música como medio de comunicación intercultural en el proceso educativo. *Teoría de la Educación*, 24, 107-127.

- Bernstein, B. (1998). *Clase, Pedagogía y Control*. Madrid: Editorial Morata.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Besalú, X. (2007). *Educación en sociedades pluriculturales*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Besalú, X. y Vila, I. (2007). *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del Siglo XX*. Madrid: Catarata. MEC.
- Bilbeny, N. (1999). *Democracia para la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Biondi, J. J. (2000). Globalidad y diversidad cultural. *Parlante* (Cuzco), 70, 27-28.
- Bishop, S. (1993): Multicultural literature for Children: Making informed choices, en Harris, V. *Teaching multicultural literature in grades K-8*, (37-54).Norwood, MA: Christopher-Gordon Pub.
- Blaikie, N. W. (1991). A critique of the use of triangulation in social research. *Quality & quantity*, 25 (2), 115-136.
- Blanco, R. (2002). *Prólogo a la versión en castellano para América Latina y el Caribe*. En: Booth, T. y M. Ainscow. *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Reice: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), 1-15.
- Blatt, M. M. y Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4 (2), 129-161.

- Bolívar, A. (1998). *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Junta de Andalucía. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Botella, A. M. y Fernández, R. (2010). Musical resources for intercultural work in the elementary classroom. En *INTED. 4th International Technology, Education and Development Conference*, 2854-2862.
- Botella, A. M., Fernández, R., Mínguez, X., Angulo, T. y Martínez, S. (2013). Una experiencia multicultural en el aula de primaria a través de la música. *Quaderns Digitals*, 75, 1-12.
- Botella, A. M., Fernández, R., Mínguez, X. y Martínez, S. (2015). La música como instrumento de interculturalidad. Una propuesta didáctica a través del folclore. *Revista de Folklore*, 401, 59-70.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid.
- Bravo, R. y Moya, M. V. (2006). Multiculturalidad musical para las aulas del siglo XXI. Ensayos. *Revista de Estudios de la Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete*, 21, 131-140.
- Bresler, L. y Stake, R. E. (1992). Qualitative Research Methodology in Music Education. Colwell, R. (Ed.). *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer.
- Brislin, R. (1993). *Understanding culture's influence on behavior*. California: Harcourt Brace Jovanovich.

- Buendía, L., García, R., Rebollo, A. y Colás, P. (1992). El informe de investigación. En Colás, P. y Buendía, L.: *Investigación Educativa*, (cap. X), 317-357. Sevilla: Alfar.
- Busch, J. C. y Sherbon, J. W. (1992). Experimental Research Methodology. Colwell, R. (Ed.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. University of North Carolina at Greensboro.
- Byram, M., Nichols, A. y Stevens, D. (Eds.). (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Cai, M. (2002): *Multicultural Literature for Children and Young Adults: Reflections on Critical Issues*. Westport, Conn.: Greenwood Press.
- Campbell, P. S. (Ed.) (2005). Cultural diversity in music education. *En Cultural diversity in Music Education* (pp. VII). Bowen Hills: Australian Academic Press.
- Carbonell, F. (2000). Decálogo para una educación intercultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 90-94.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casals, J. (2012). Ramón Flecha. La atención a la diversidad ha legitimado la desigualdad. *Cuadernos de pedagogía*, 429, 20-26.
- Casares, P. M. (2006). Valores y currículo: Una propuesta para educadores. Hirsch, A. (Coord). *Educación, valores y desarrollo moral*. México: Gernika, 359-390.

- Casey, D. E. (1992). Descriptive research: Techniques and procedures. In Colwell, R. (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*, (pp. 115-123). New York: Schirmer Books.
- Cervera, J. y Fuentes, P. (1989). *Pedagogía didáctica para músicos*. Valencia: Editorial Piles.
- Chalmers, F. G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- Chaustre, A. (2015). Educación, política y escuela desde Freire y las pedagogías críticas. *Educación y ciudad*, 12, 99-114.
- Cicourel, A. V. (1974). *Cognitive sociology: Language and meaning in social interaction*. New York: Free Press.
- Coelho, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural classrooms. An integrated approach*. Toronto: Multilingual Matters.
- Cole, M. (1990). Cognitive development and formal schooling, en Moll, C. (ed.) *Vygotski and education*. Cambridge, Mass. Cambridge University Press.
- Cole, M. y Scribner, S. (1982). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Infancia y Aprendizaje*, 17, 3-18.
- Colectivo Amani. (1994). *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular.
- Colectivo Amani (2004): *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales: concienciación, negociación, confrontación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.

- Coll, C. (2004). Las Comunidades de Aprendizaje. *IV Congreso Internacional de Psicología y Educación "Calidad Educativa"*, 1047-1060.
- Colom, A. J. (1992). El saber de la Teoría de la Educación. Su ubicación conceptual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 4, 11-19.
- Colwell, R. y Richardson, C. P. (Eds.). (2002). *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*. New York: Oxford University Press.
- Cook, T. D. y Reichardt, C. H. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Cooley, C. H. (1956). *Social organization*. St. Louis: Transaction Publishers.
- Copland, A. (1994). *Cómo escuchar la Música*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cordeiro, P. A., Martínez, L. P. y Reagan, T. G. (1994): *Multiculturalism and TQE: addressing cultural diversity in schools*. Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: Pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé*, 17 (1), 29-39.
- Cornejo, M. y Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10 (2), 12-34.
- Costa, L. (1997). *Práctica pedagógica y música tradicional*. III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología.

- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Darretxe, L. (2009). *El análisis ecológico del aula desde los principios de la escuela inclusiva: Estudio de casos*. Tesis doctoral dirigida por Almudena Fernández González y Javier Goikoetxea Piedrola. Universidad de Deusto: Bilbao. Disponible en <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFichaConsulta.do?idFicha=293000>
- Darretxe, L., Goikoetxea, J. y González, A. (2013). Análisis de prácticas inclusivas y excluidoras en dos centros educativos del País Vasco. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13 (2), 1-30.
- De Luque, A. y Peña, A. O. (2003). Hacia un cambio en la metodología docente: una reflexión desde la práctica. *Res Novae Cordubenses: estudios de calidad e innovación de la Universidad de Córdoba*, 1, 53-79.
- De Moya, M<sup>a</sup> V., Hernández, J. R. y Hernández, J. A. (2010). Experiencia intercultural en el aula "La música nos une". *Música y Educación*, 84, 18-29.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Denzin, N. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. (2nd Edition). London: Sage Publications.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Ua: Sage Publications.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: MacMillan.

- Díaz, M. (2010). Metodologías y líneas actuales de investigación en torno a la enseñanza y al aprendizaje musical en Educación Secundaria. ¿Podemos formarnos para ser investigadores? En *Música, investigación, innovación y buenas prácticas*, (133-156). Barcelona: Graó.
- Díaz, M. y Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (1), 97-110.
- Díaz-Aguado, M. J. (1992). Intervención psicoeducativa para desarrollar la tolerancia a la diversidad y la igualdad de oportunidades. *Formação pessoal e social*, 53-76. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Díaz-Aguado, M. J. (1995). Educación intercultural y desarrollo de la tolerancia. *Revista de Educación*, 307, 163-185.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. y Andrés, M. T. (1997). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. Madrid: CIDE.
- Díaz-Aguado, M. J. y Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: CIDE.
- Dietz, G. (2005). *Del multiculturalismo a la interculturalidad: evolución y perspectivas*. México: Laboratorio de estudios interculturales. Universidad de Granada.
- Dilthey, W. y Weber, M. (1947). An Empirical Approach to Historical Synthesis. *Ethics*, 57 (2), 92-110.
- Doise, W. y Mugny, G. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas.

- Eagly, A.H. (2001). *Social role theory of sex differences and similarities*. In J. Worrel (ed.) *Encyclopedia Women and gender*. San Diego: Academic Press.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elboj, C., Puigdemívol, I. y Valls, R. (2002). Reflexiones sobre un proyecto compartido. *Cuadernos de Pedagogía*, 316, 61-64.
- Elliott, D. J. (1989). Key concepts in multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 1, 11-18.
- Elliott, D. J. (1990). Music as culture: Toward a Multicultural concept of arts education. *Journal of Aesthetic Education: Special Invitational Issue on Cultural Literacy*, 24 (1), 147-166.
- Elliott, D. J. (2007). Socializing music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6 (4), 60-95.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Elliot, J. (1997). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Esquivel, C. (2000). *El Retorno Cualitativo en las Ciencias Humanas*. México: Editorial Porrúa.
- Fernández, C. J. (2005). *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*. Madrid: Pearson Educación.
- Flecha, J. R. (2015). Comunidades de Aprendizaje: sueños posibles para todas las niñas y los niños. *Aula de innovación educativa*, 241, 12-16.

- Flecha, J. R. y Ortega, S. (2012). Comunidades de Aprendizaje. *Educadores: Revista de renovación pedagógica*, 243, 8-21.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la Educación y a las Ciencias Sociales. *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*, 33, 21-28.
- Flecha, R y Puigvert, L. (2002). Las Comunidades de Aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 1, 11-20.
- Flecha, J. R. y Torrego, L. (2012). Aprendizaje dialógico y transformaciones sociales: más allá de los límites. *Lenguajes y textos*, 36, 15-24.
- Ford, (1990). Informe Ford. Elaborado en nombre de la comisión de investigación del racismo y la xenofobia. *Boletín de Derecho de las Comunidades Europeas*, VI, 227-313.
- Freire, P. (1997a). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997b). *Política y educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2001). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Gadotti, M. (2001). *Cruzando fronteras, lecciones de Freire*. Bogotá D. C.: Escuela de liderazgo democrático.
- Galino, A. y Escribano, A. (1990). *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*. Madrid: Narcea.
- Gallego García, C. I. y Gallego García, M. M. (2001). La Geografía: material didáctico para la educación en valores desde las primeras etapas educativas. En Marrón, M<sup>a</sup> J. (2001). *La formación geográfica de los*

*ciudadanos en el cambio de milenio*, (107-116). Universidad Complutense de Madrid.

Gallego García, C. I. y Gallego García, M. M. (2003). Interculturalidad en educación infantil y primaria con la música. *Filomúsica*, 37. Disponible en <http://www.filomusica.com/filo37/interculturalidad.html>

García, P. y Izard, M. (1992). *Conquista y resistencia en la historia de América*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.

García, F. J., Pulido, R. A. y Montes, A. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 223-256.

García, J. G., Río, J. F. y Gómez, J. F. M. (1998). Una herramienta para la inclusión de alumnos/as con necesidades educativas especiales: el aprendizaje cooperativo. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 10, 275-283.

Gentili, P. (2001). Un zapato perdido, o cuando las miradas saben mirar. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 24-29.

Geertz, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Gil, I. (2002). *La educación intercultural en la enseñanza obligatoria: una guía para su evaluación y desarrollo*. Madrid: UNED. Trabajo de investigación (inédito).

Gil, I. (2013). Enfoque intercultural y animación sociocultural: convergencias y reflexiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61 (4), 1-7.

Gimeno, J. (2001): *Educar y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.

- Giráldez, A. (1997). *Educación musical desde una perspectiva multicultural: Diversas aproximaciones*. En III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología.
- Giráldez, A. y Pelegrín, G. (1996). *Otros pueblos, otras culturas. Música y juegos del mundo*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Glock, C. Y. (1975). *Adolescent prejudice* (Vol. 7). New York: Harper.
- Goetz y Le Compte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata. En Osses, S.; Sánchez, I. y Ibáñez, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos*, p. 1.
- González, O. (2010). Una experiencia de currículum musical intercultural. *Música y Educación*, 81, 18-33.
- González-Mohino, J. C. (2002). Más cerca que lejos, una propuesta intercultural a través de la Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 14, 49-63.
- Gómez, R. (2011). *Música étnica, música intercultural un acercamiento en la Educación Primaria*. Sevilla: Asociación por la Innovación Educativa Eduinnova.
- Grant, C. y Sleeter, C. (1989). *Turning on learning*. Toronto: Merrill Publications.
- Grant, C. (2009). Una voz en pro de los derechos humanos y la justicia social: la educación intercultural como herramienta para promover las promesas y evitar los riesgos de la globalización. En E. Soriano (Coord.). *Vivir entre culturas: una nueva sociedad*, (25-51), Madrid: La Muralla.

- Gundara, J. (1993). Diversidad social, educación e integración europea, en Interculturalismo: Sociedad y Educación. *Revista de Educación*, 302, 15-32.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Print Center.
- Gutiérrez, J. y Delgado, J. M. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis Editorial.
- Heidegger, M. (1927). *The basic problems of phenomenology* (Vol. 478). Indiana: University Press.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mac Graw Hill.
- Hernández, S. (2007). *El profesorado de música Huelva ante el reto de la interculturalidad en el S.XXI*. Tesis doctoral dirigida por Javier Antonio Tamayo Fajardo. Universidad de Extremadura.
- Hidalgo, V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: Evolución de un término. *Universitas Tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*, 1, 75-85.
- Hoyos, G. y Vargas, G. (1996). *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discusión*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Ibarra, N. (2009). *El inmigrante en la literatura infantil y juvenil española contemporánea. Por una educación literaria desde la interculturalidad*. Tesis doctoral dirigida por Josep Ballester Roca. Universidad de Valencia. (Inédita).
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2010). Educación literaria e intercultural en la construcción de la ciudadanía. *Aula de innovación educativa*.

- Monográfico "Educación Literaria e Intercultural" coordinado por Ibarra, N. y Ballester, J., 197, 9-12.
- Jackson, P. V. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- Jadue, G. (2008). Factores de riesgo para elevar la calidad de la educación pública. *Revisa Investigaciones en Educación*, 8 (1), 33-50.
- Jiménez, R. (2004). *Inmigración, interculturalidad y currículum, la educación en una sociedad multicultural*. Sevilla: Mcep.
- Jordán, B. (2014). *Tu hijo de 6 a 7 años: Ámbitos educativos, características y problemas cotidianos de los niños en esta etapa* (Vol. 25). Madrid: Editorial Palabra.
- Jover, G. y Thoilliez, B. (2010). Cuatro décadas de teoría de la educación: ¿una ecuación imposible? *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, vol. 1, (22), 43-64.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- Jurado, P. y Ramírez, A. (2009). Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (2), 109-124.
- Kemmis, S. (1985). Action research and the politics of reflection. *Reflection: Turning experience into learning*, chapter 10, 139-163.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Kerlinger, F. N. (1982). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamericana.

- Kisnerman, N. y Mustieles, D. (1997). *Sistematización de la práctica con grupos*. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Traducción al castellano (1996): *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Leal, M. E. J. (2010). La competencia cultural y artística dentro del área de educación artística de la educación primaria. La música como vehículo para la educación intercultural. *Retos Internacionales ante la Interculturalidad*, 65, 23-33.
- Leiva, J. J. (2005). Una mirada intercultural en la educación de la música. *Filomúsica*, 70. Disponible en <http://filomusica.com/filo70/intercultural.html>.
- Leiva, J. J. (2011). La educación intercultural en una encrucijada de caminos: reflexiones pedagógicas para la construcción de una escuela intercultural. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, vol. 4(7), 43-56.
- Leurin, M. (1987). Multicultural education within european traditions. *Handbook of Primary Education in Europa*, 354-368.
- Levine, J. (1983). Social comparison and education. En Levine, J. y Wang, M. (Eds.). *Teacher and student perception*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lewin, K. (1939) Teoría del campo y experimentación en psicología social. *Cuaderno N° 10 del Instituto de Sociología de la Facultad de Filosofía de la UBA*, 1958.

- Lewin, K. (1944). Constructs in psychology and psychological ecology. *University of Iowa Studies in Child Welfare*, 20, 1-29.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of social issues*, 2 (4), 34-46.
- Lewin, K. (1951). La teoría del campo en la ciencia social. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Lluch, X. (1995). Para buscar contenido a la educación intercultural. *Investigación en la escuela*, 26, 69-81.
- López, G. (2006). Música e interculturalidad. Música para compartir en el aula de secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (3), 9.
- López, M. (1995). Una organización escolar para una nueva escuela. *Integración escolar. Desarrollo curricular, organizativo y profesional*, Granada, España, Servicio de Publicaciones, 7-22.
- Lynch, J. (1987). *Prejudice reduction and the schools*. New York: Nichols Publishing Company.
- Maalouf, A. (2008). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Magendzo, A. y Donoso, P. (2000). *Cuando a uno lo molestan: Un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Chile: PIIE/LOM.
- Main, M. (1990). Cross-cultural studies of attachment organization: Recent studies, changing methodologies, and the concept of conditional strategies. *Human development*, 33 (1), 48-61.
- Malgenisi, G. y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Malinowski, B. (1944). *A scientific theory of culture*. Chapel Hill, NC: Universidad de Carolina del Norte.

- Manzini, V. (2001). *Multiculturalidad, Interculturalidad: Conceptos y estrategias*. Bolonia: Universidad de Bolonia.
- Maqsdud, M. (1977a). The influence of social heterogeneity and sentimental credibility of moral judgments of Nigerian Muslim adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 8, 113-122.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *La calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Marín, J. (2002). Globalización, educación y diversidad cultural. *Florianópolis*, 20, 377-403.
- Martí, J. (2003). El aula de Música ante el reto de la interculturalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 328, 55-58.
- Martín, R. (2010). Integración intercultural en el aula de música: conceptos clave. *Revista Iberoamericana de Estudios en Educación*, 4 (2), 1-12.
- Martínez, J. (2006). La diversidad cultural en el aula de música de Secundaria. Reflexiones y propuestas. Ponencia presentada en el *I Congrés Internacional d'Educació a la Mediterrània*. Palma de Mallorca. Disponible en [http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/Web\\_I\\_Cong\\_Medit/PDFs/diversitat2.pdf](http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/Web_I_Cong_Medit/PDFs/diversitat2.pdf)
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9 (1), 123-146.
- Mayntz, R., Holm, K. y Hübner, P. (1985). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid: Alianza.

- McCarthy, C. (1994). *Racismo y currículum: la desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- McCarthy, M. (1997). The role of ISME in the promotion of multicultural music education, 1953-96. *International Journal of Music Education*, 29, 81-93.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI Editores.
- McLeod, K. y Krugly-Smolska, E. (eds.) (1997). *Multicultural Education: a place to start. A guideline for classrooms, schools and communities*. Ottawa: Canadian Association of Second Language Teachers.
- McMillan, J. M. y Schumacher, S. (1989). *Research in Education: A conceptual introduction*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- McNiff, J. y Whitehead, J. (2005). *Action Research for Teachers: A Practical Guide*. London: David Fulton Publisher.
- Merino, M. (2006). Propuesta metodológica de análisis crítico del discurso de la discriminación percibida. *Revista Signos*, 39 (62), 453-469.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study research in education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Mínguez, X. (2013). *La literatura infantil i juvenil catalana i interculturalitat*. Tesis Doctoral dirigida por Josep Ballester i Roca.

Universidad de Valencia. Disponible en <http://roderic.uv.es/handle/10550/28449>

Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Molina, M. (2007). Música e integración social. *Filomúsica*, 80. Disponible en <http://www.filomusica.com/filo80/integracion.html>

Montiel, T. (2013). *Educación para la paz: una propuesta en cinco pasos*. México: FES.

Montoro, M. P. (2002). La música, una herramienta de entendimiento multicultural en la escuela. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 7, 6-12.

Muñoz, A. (1997). *Educación Intercultural*. Teoría y práctica. Madrid: Octaedro.

Nair, S. (2010). *La Europa mestiza. Inmigración, ciudadanía, codesarrollo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Newton, C. y Tarrant, T. (1992). *Managing Change in Schools: A Practical Handbook*. London: Taylor & Francis.

Nieto, S. (1992). *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.

Obuljen, N. (2006). From Our Creative Diversity to the Convention on Cultural Diversity: introduction to the debate. In *UNESCO's Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions: Making It Work*. Institute for International Relations. Zagreb.

- O'flynn, J. (2005). Re-appraising ideas of musicality in intercultural contexts of music education. *International Journal of Music Education*, 23(3), 191-203.
- Orellana, D. M. y Sánchez, M. C. (2007). Entornos virtuales: nuevos espacios para la investigación cualitativa. *Revista Electrónica Teoría de La Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (1), 6-24.
- Ortiz, M. A. y Ocaña, A. (2004) ¿Música intercultural o “intermusicalidad”? *Revista Música y Educación*, 58, 51-66.
- Ortiz, M. A. (2011). Tendiendo puentes hacia la interculturalidad... desde Andalucía (España) (II). Propuestas desde la Educación Musical. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 1, 95-116.
- Osses, S., Sánchez, I. y Ibáñez, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 119-133.
- Osuna, C. (2012). En torno a la educación intercultural, una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58.
- Park, R. E. (1950). *Race and Culture*. Glencoe Ill: The Free Press.
- Park, R. E. y Burgess, E. W. (1969). *Introduction to the Science of Sociology*. Connecticut: Greenwood Press.
- Parncutt, R. y Dorfer, A. (2011). The role of music in the integration of cultural minorities. In Deliege, I. y Davidson, J. (Eds.), *Music and the Mind: Essays in Honour of John Sloboda*, (379-411). Oxford, GB: Oxford University Press.
- Pascual, P. (2002). *Didáctica de la Música*. Madrid: Pearson Educación.

- Paul, J. (1996). Between-method triangulation in organizational diagnosis. *The International Journal of Organizational Analysis*, 4 (2), 135-153.
- Payá, M. (2000). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural*. España: Editorial Desclée de Brouwer.
- Pérez, A. I. (1995) La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la Escuela*, 26, 7-24.
- Pérez-Aldeguer, S. (2008). El ritmo: una herramienta para la integración social. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 23, 186-196.
- Pérez-Aldeguer, S. (2012). DUM-DUM: un programa diseñado para los problemas de inclusión a través del ritmo musical. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 2, 217-234.
- Pérez-Aldeguer, S. (2014). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles Educativos*, 145 (36), 175-187.
- Pring, R. (2000). The “false dualism” of educational research. En Latorre, A. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. (p. 28). Barcelona: Graó.
- Rebernak, J. y Muhammad, I. (2009). Interacciones artísticas y competencias interculturales en el Mediterráneo. *Quaderns de la Mediterrània*, 12, 265-270.
- Reboratti, C. y Castro, H. (1999). *Estado de la cuestión y análisis crítico de textos: guía para su elaboración*. Buenos Aires: Ficha de Cátedra, FF y L, UBA.
- Revuelta, F. I. y Sánchez, M. C. (2003). Programas de análisis cualitativo para la investigación en espacios virtuales de formación. *Revista*

*Electrónica. Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información.* Disponible en [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/56465/1/TEE2003\\_V4\\_programas analisis.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/56465/1/TEE2003_V4_programas analisis.pdf)

- Rodríguez-Miller, J. M. (2008). ¿Cómo enseñar música en un colegio de educación primaria donde más del 60% del alumnado es extranjero? *Eufonía: Didáctica de la música*, 42, 59-66.
- Ritzer, G. (2003). *Teoría social contemporánea*. La Habana: Ed. Félix Varela.
- Rivas, P. (2006). La integración escolar y la exclusión social: una relación asimétrica. *Educere*, 10 (33), 361-367.
- Rizvi, F. (1993). Critical introduction: researching racism and education. In Troyna, B. (Ed.), *Racism and education: Research Perspectives*, (1-17). London: Open University Press.
- Rodrigo, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2004) Reflexiones sobre educación musical intercultural hoy. *Eufonía*, 32, 101-112.
- Rosaldo, R. (1991). *Cultura y verdad: nueva propuesta de análisis social* (Vol. 77). México: Editorial Grijalbo.
- Sabiote, C. R., Quiles, O. L., y Torres, L. H. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15 (2), 133-154.
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Zaragoza: Mira Editores.

- Sacristán, J. G. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. (Vol. 1). Madrid: Ediciones Morata.
- Sales, M<sup>a</sup> A., Ferrández, R. y Moliner, O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de Educación*, 358, 153-173.
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13 (13), 71-78.
- Sánchez, S. (1998). *Ciudadanía sin fronteras. Cómo pensar y aplicar una educación en valores*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Sanfeliu, A. y Caireta, M. (2005). *La música como instrumento de educación para la paz*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Santos, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Santrock, J. (2004). *Adolescencia. Desarrollo y Procesos Sociales*. Madrid: Editorial McGraw Hill.
- Sarrionandia, G. E. (2006). *Educación para la exclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Editorial Narcea.
- Schütz, A. P. (1993). *La construcción significativa del mundo social; introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Scott, F. B. (2001). *Teaching in a multicultural setting: a Canadian perspective*. Toronto: Prentice Hall.
- Segura, M. T. y Ortells, I. (2005). La Educación Musical en el contexto multicultural educativo de Melilla. Ejemplificaciones de programaciones. En *Experiencias interculturales en Melilla*, (41-60). Sindicato Autónomo de Trabajadores de la Enseñanza.

- Selltiz, C., Wrightsman, L. S. y Cook, S. W. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Ediciones Rialp, S. A.
- Sharma, E. (2006). *Músicas del mundo*. Madrid: Alianza.
- Siankope, J. y Villa, O. (2004). *Música e interculturalidad*. Madrid: Catarata.
- Small, C. (1989). *Música, sociedad y educación*. Madrid: Alianza.
- Soriano, E. (2008). *Educar para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid: La Muralla.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stringer, E. T. (1999). *Action research*, 2nd ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la Investigación-acción colaboradora en la Educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1 (1), 42.
- Swanwick, K. (1997). Autenticidad y realidad de la experiencia musical. En Hemzy de Gainza, V. (ed.). *La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI*, (141-157). Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós Ibérica.
- Tejerina, I. (2008). *Leer la interculturalidad: una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro*. Santander: Consejería de Educación, Gobierno de Cantabria.
- Téllez, J. L. (1983). *Para acercarse a la música*. Barcelona: Salvat.
- Terrén, E. (2001). La asimilación cultural como destino: el análisis de las relaciones étnicas de R. Park. *Revista de pensamiento social*, 4, 85-108.
- Todorov, T. (2008). *El miedo a los bárbaros*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Tomlinson, J. (1999). *Globalización y cultura*. México: Oxford University.
- Torres, R. M. (2001). Comunidad de aprendizaje: repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona*. Disponible en <http://www.udlap.mx/rsu/pdf/1/RepensandoloEducativodesdeelDesarrolloLocal.pdf>.
- Torres, M. V. T., Sánchez, A. S., y Sánchez, Á. M. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 41, 73-93.
- Touriñán, J. M. (2008). *Educación en Valores, Educación Intercultural y Formación para la Convivencia*. España: Netbiblo.

- Touriñán, J. M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 7-36.
- Travé, G. (2003). Música y problemas sociales. *Cuadernos de Pedagogía*, 328, 48-50.
- Troyna, B. (1993). *Racism and education*. London: Open University Press.
- Troyna, B. y Carrington, B. (1990). *Education, racism and reform*. London: Routledge.
- Trujillo, F. (2005). *En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua*. España: Universidad de Granada.
- UNESCO. (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO. Disponible en <http://Unesdoc.Unesco.Org/Images/0017/001778/177849s.Pdf>.
- Valero, C. (2003). El desafío de la interculturalidad en el aula: Experiencias para la asimilación de valores y experiencias del otro. *Encuentro de revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 13-14, 238- 250.
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Editorial.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experiences*. Albany, New York: State University of New York Press.

- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vilar, U. (2006). Educación multicultural en el aula de música. Un estudio de caso: la ciudad de Pontevedra. *Revista de Investigación en Educación*, 3, 115-132.
- Vonfack, D. (1998). *Culture and youth*. Chicago: American Psychological Associations.
- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En Dockrell, W. y Hamilton, D. (Eds.). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*, (42-82). Madrid: Narcea.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: Investigación etnográfica. Investigación Acción*. 3ª edición. Argentina: Barajas.
- Zurbano, J. L. (1998). *Bases de una educación para la paz y la convivencia*. Gobierno de Navarra: Departamento de Educación y Cultura.

## 6.2. Textos legislativos

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA, de 27 de diciembre. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311.

DECRETO111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana. Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, 24 de julio de 2007, núm. 5562.

DECRETO108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana. Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, 7 de julio de 2014, núm. 7311.

LEY ORGÁNICA2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de Mayo de 2006, núm. 106.

LEY ORGÁNICA8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 10 de diciembre de 2013, núm. 295.

REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 1 de marzo de 2014, núm. 52.

Resolución de 26 de octubre de 2012 por la que se convoca el programa de innovación para la lucha contra el fracaso escolar a través de la realización de actividades para la promoción de la música en los colegios de Educación Infantil y Primaria, institutos de Educación Secundaria y los conservatorios elementales y profesionales de música y danza públicos de la Comunitat Valenciana. Diario Oficial Generalitat Valenciana, 31 de octubre de 2012, núm. 6893.



## VII. ANEXOS

---

---



## **VII. ANEXOS**

### **ANEXO 1. CUESTIONARIO CULTURA AFRICANA**

Cuestionario para analizar, valorar y evaluar a los alumnos de primaria respecto a los talleres y jornadas del proyecto intercultural de cultura africana.

El objetivo de este cuestionario es valorar el grado de adquisición de conocimientos de los alumnos, evaluar las actividades realizadas en los diferentes talleres, así como el grado de aceptación y respeto hacia la interculturalidad.

Este cuestionario es anónimo y confidencial. Por favor, lee atentamente las preguntas antes de contestar.

**Tu participación al contestar es muy valorada.**

#### **CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA**

**1. Sexo:**

- Mujer
- Hombre

**2. Curso de primaria:**

- 1º
- 2º
- 3º
- 4º
- 5º
- 6º

**3. ¿Te ha gustado la actividad?**

- Nada
- Poco

- Bastante
- Mucho

**4. ¿Qué es lo que más te ha gustado?**

- Taller de instrumentos
- Taller de danzas africanas
- Actuación del grupo africano Kirama Kergui
- Jornada Gastronómica Africana

**5. ¿Has aprendido cosas nuevas?**

- Sí
- No

**6. ¿Te has relacionado con niños de otra clase?**

- Sí
- No

**7. ¿Has participado en las actividades?**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**8. ¿Has mostrado interés por aprender?**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**9. ¿Has sido respetuoso/a con todas las personas?**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

- 10. ¿Has seguido las indicaciones para hacer el trabajo?**
- Nada
  - Poco
  - Bastante
  - Mucho
- 11. ¿Quieres que hayan en el cole más actividades como ésta?**
- Sí
  - No
- 12. ¿Qué nueva actividad te gustaría que se hiciese en el centro?**

-----

## **ANEXO 2. CUESTIONARIO CULTURA ÁRABE**

Cuestionario para analizar, valorar y evaluar a los alumnos de primaria respecto a los talleres y jornadas del proyecto intercultural de cultura árabe.

El objetivo de este cuestionario es valorar el grado de adquisición de conocimientos de los alumnos, evaluar las actividades realizadas en los diferentes talleres, así como el grado de aceptación y respeto hacia la interculturalidad.

Este cuestionario es anónimo y confidencial. Por favor, lee atentamente las preguntas antes de contestar.

**Tu participación al contestar es muy valorada.**

### **CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA**

#### **1. Sexo:**

- Mujer
- Hombre

#### **2. Curso de primaria:**

- 1º
- 2º
- 3º
- 4º
- 5º
- 6º

#### **3. ¿Te ha gustado la actividad?**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**4. ¿Qué es lo que más te ha gustado?**

- Taller de caligrafía árabe
- Taller de henna
- Taller de instrumentos
- Taller de cuenta cuentos árabes

**5. ¿Has aprendido cosas nuevas?**

- Sí
- No

**6. ¿Te has relacionado con niños de otra clase?**

- Sí
- No

**7. ¿Has participado en las actividades?**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**8. ¿Has mostrado interés por aprender?**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**9. ¿Has sido respetuoso/a con todas las personas?**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

- 10. ¿Has seguido las indicaciones para hacer el trabajo?**
- Nada
  - Poco
  - Bastante
  - Mucho
- 11. ¿Quieres que hayan en el cole más actividades como ésta?**
- Sí
  - No
- 12. ¿Qué nueva actividad te gustaría que se hiciese en el centro?**
-

### **ANEXO 3. CUESTIONARIO CULTURA VALENCIANA-ESPAÑOLA**

Cuestionario para analizar, valorar y evaluar a los alumnos de primaria respecto a los talleres y jornadas del proyecto intercultural de cultura valenciana y española.

El objetivo de este cuestionario es valorar el grado de adquisición de conocimientos de los alumnos, evaluar las actividades realizadas en los diferentes talleres, así como el grado de aceptación y respeto hacia la interculturalidad.

Este cuestionario es anónimo y confidencial. Por favor, lee atentamente las preguntas antes de contestar.

**Tu participación al contestar es muy valorada.**

#### **CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA**

**1. Sexo:**

- Mujer
- Hombre

**2. Curso de primaria:**

- 1º
- 2º
- 3º
- 4º
- 5º
- 6º

**3. ¿Te ha gustado la actividad?**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**4. ¿Qué es lo que más te ha gustado?**

- Taller de danzas
- Taller de *dolçaina i tabalet*
- Trío de metales
- Concierto de percusión
- Taller de Fallas
- Jornada Gastronómica Española

**5. ¿Has aprendido cosas nuevas?**

- Sí
- No

**6. ¿Te has relacionado con niños de otra clase?**

- Sí
- No

**7. ¿Has participado en las actividades?**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**8. ¿Has mostrado interés por aprender?**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**9. ¿Has sido respetuoso/a con todas las personas?**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

- 10. ¿Has seguido las indicaciones para hacer el trabajo?**
- Nada
  - Poco
  - Bastante
  - Mucho
- 11. ¿Quieres que hayan en el cole más actividades como ésta?**
- Sí
  - No
- 12. ¿Qué nueva actividad te gustaría que se hiciese en el centro?**
-

## **ANEXO 4. CUESTIONARIO CULTURA SUDAMERICANA**

Cuestionario para analizar, valorar y evaluar a los alumnos de primaria respecto a los talleres y jornadas del proyecto intercultural de cultura sudamericana.

El objetivo de este cuestionario es valorar el grado de adquisición de conocimientos de los alumnos, evaluar las actividades realizadas en los diferentes talleres, así como el grado de aceptación y respeto hacia la interculturalidad.

Este cuestionario es anónimo y confidencial. Por favor, lee atentamente las preguntas antes de contestar.

**Tu participación al contestar es muy valorada.**

### **CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA**

#### **1. Sexo:**

- Mujer
- Hombre

#### **2. Curso de primaria:**

- 1º
- 2º
- 3º
- 4º
- 5º
- 6º

#### **3. ¿Te ha gustado la actividad?**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**4. ¿Qué es lo que más te ha gustado?**

- Taller de danzas
- Taller de canciones e instrumentos
- Jornada Gastronómica Sudamericana

**5. ¿Has aprendido cosas nuevas?**

- Sí
- No

**6. ¿Te has relacionado con niños de otra clase?**

- Sí
- No

**7. ¿Has participado en las actividades?**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**8. ¿Has mostrado interés por aprender?**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

**9. ¿Has sido respetuoso/a con todas las personas?**

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

- 10. ¿Has seguido las indicaciones para hacer el trabajo?**
- Nada
  - Poco
  - Bastante
  - Mucho
- 11. ¿Quieres que hayan en el cole más actividades como ésta?**
- Sí
  - No
- 12. ¿Qué nueva actividad te gustaría que se hiciese en el centro?**

-----

## **ANEXO 5. ENTREVISTA A MAESTROS**

Nombre y Apellidos \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_

Años de docencia \_\_\_\_ Años en el centro \_\_\_\_ Especialidad \_\_\_\_\_

- 1. ¿Qué queríamos conseguir?**
  
- 2. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?**
  
- 3. ¿Qué información hemos recogido y procesado?**
  
- 4. ¿Han estado los alumnos motivados?**
  
- 5. ¿Estamos consiguiendo lo que nos propusimos?**
  
- 6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**
  
- 7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**
  
- 8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**
  
- 9. Valoración de los talleres, actividades y jornada gastronómica.**
  
- 10. Propuestas de mejora para los próximos talleres.**

## **ANEXO 6. ENTREVISTAS A MAESTROS CULTURA AFRICANA**

**Nombre y Apellidos:** D. M. L. **Edad:** 41 años

**Años de docencia:** 16. **Años en el centro:** 6.

**Especialidad:** Pedagogía Terapéutica.

### **1. ¿Qué queríamos conseguir?**

D: En el capítulo de Objetivos Generales y desde un enfoque compensatorio me había marcado también (junto a los presentados en el proyecto inicial) unas grandes metas:

- Integrar a todos los alumnos/as en la dinámica escolar, y en la medida de lo posible propiciar el cambio del entorno para aceptar a cada alumno con sus propias características.
- Lograr una afectividad real sin excluir a nadie, que capacite al alumno para una adaptación positiva a la realidad.
- Una nueva organización espacio-temporal para una nueva escuela.

### **2. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?**

D:

- Cuantificar el descenso de los conflictos entre el alumnado por diferencias de origen étnico o cultural.
- Responder correctamente cuestiones de geografía física que permita ubicar las regiones estudiadas en su continente.
- Responder correctamente cuestiones sobre a qué cultura corresponde determinado aspecto (comidas, costumbres, canciones, juegos...).
- Valoración tanto cuantitativa como cualitativa por parte de la comunidad escolar sobre la mejora de la convivencia en el aula.

- Actas y acuerdos de órganos colegiados que aporten iniciativas sobre el desarrollo de los talleres.

**3. ¿Qué información hemos recogido y procesado?**

D: Toda aquella que nuestro alumnado considere interesante, dando prioridad a la que ha coincidido en todos los niveles educativos, y que podamos hilar con el resto del currículo.

Aquella que llegue de fuentes directas. Es muy interesante para nuestros alumnos que dispongan de la información de experiencias propias (vividas en primera persona), de forma que demos un plus de calidad a nuestro Proyecto Educativo de Centro.

**4. ¿Qué camino hemos recorrido hasta el momento?**

El más difícil, la puesta en marcha (de este proyecto o de cualquier otro) y la concienciación por parte de todos (o casi todos) de la necesidad de entender a “otros”.

**5. ¿Estamos consiguiendo lo que nos propusimos?**

D: Con toda la prudencia de las cosas que comienzan yo creo que sí. Al menos en una somera revisión del proyecto inicial.

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

D: No tengo la percepción de los tutores que conviven a diario con el grupo y ven las reacciones de forma grupal, pero desde mi punto de vista creo que sí la hay. Los alumnos muestran interés por aquello que viven y sus discusiones/peleas (cuando se producen) no se muestran tan marcadamente raciales como anteriormente.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

D: el número de alumnos de de las regiones de África que hemos trabajado es muy escaso, por este motivo sólo han participado dos familias de Ghana.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

Que se debe continuar trabajando en esta línea, aportar otras iniciativas ya tomadas en otros centros de educación compensatoria y escuchar a todos los miembros de la comunidad escolar para que aporten sus ideas.

**9. Valoración de los talleres, actividades y jornada gastronómica.**

D: Desde mi punto de vista, la valoración de los talleres y actividades para trabajar la cultura africana ha sido un éxito. El taller de instrumentos africanos les ha gustado mucho y la actuación del grupo les ha encantado.

La jornada gastronómica estuvo muy bien, los chicos africanos que nos trajeron la comida fueron muy amables. La única crítica es hacia a algunos alumnos de etnia gitana que no quisieron probar nada porque dijeron que les daba asco esa comida... Por lo demás, todo genial.

**10. Propuestas de mejora para los próximos talleres.**

Integrar el máximo de familias posible en el proyecto. Implementar el trabajo cooperativo, mediante diferentes técnicas, tanto en las aulas como entre el profesorado, de forma que en todo el proceso haya retroalimentación para mejorar o proponer mejoras conociendo la realidad circundante, y que cada miembro de la comunidad educativa vea útil sus aportaciones. No caer en la rutina/costumbre: "Toca taller".

Acabar vinculando los conocimientos aprendidos en la práctica con la ética-civismo y los valores necesarios para la convivencia (mediante asambleas, juegos, narraciones...).

## **ANEXO 6.**

### **ENTREVISTA A MAESTROS CULTURA AFRICANA**

**Nombre y Apellidos:** M. R. L. R. **Edad:** 42.

**Años de docencia:** 12. **Años en el centro:** 6. **Especialidad:** Inglés.

#### **1. ¿Qué queríamos conseguir?**

M: Nuestro objetivo principal, independientemente de favorecer el clima de aceptar las diferentes culturas que se dan en nuestro centro, y de que los alumnos se enriquezcan culturalmente y acepten a sus compañeros de otros países, debería de ser el de hacer llegar a las familias que el colegio se preocupa y se interesa por todos sus miembros, que las familias van a ser participes de todo ello, que deben de empezar a ver a la escuela como compensadora de las desigualdades e integradora de culturas y a través de un proyecto más o menos lúdico, preocuparse por la verdadera educación de sus hijos.

#### **2. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?**

M: Pues los indicadores de éxito a corto plazo podrían girar en torno a las actividades de los talleres propiamente dichos: motivación del alumnado, participación, resultado final, aprendizajes significativos de la información que se ha buscado y expuesto, etc. Pero a largo plazo podrían tener más que ver con lo que he explicado en la pregunta anterior referente a las familias.

**3. ¿Qué información hemos recogido y procesado?**

M: Al ser la especialista de inglés y no ser tutora, no estoy trabajando tan de lleno la información que se recoge de los diferentes países y voy viendo un poco los resultados por aulas. La información que se está recogiendo es muy variada y abarca aspectos tanto geográficos, demográficos, culturales, musicales y religiosos de las distintas nacionalidades.

**4. ¿Qué camino hemos recorrido hasta el momento?**

M: Hasta el momento el camino que se está recorriendo a nivel de trabajo ha sido lo que se ha visto en cada clase y con cada grupo de alumnos, pero algo mucho más valioso ha sido la unión de todo el centro no solo en un periodo corto de tiempo para realizar un proyecto puntual, sino la necesidad de darle a nuestros alumnos nuevas herramientas para abrirles la forma de aprender, de mejorar metodologías, de materiales diversos y con un proyecto y un objetivo común. Es un camino que no debemos perder y es muy de agradecer porque vamos a conseguir muchas cosas trabajando así.

**5. ¿Estamos consiguiendo lo que nos propusimos?**

M: Yo considero que estamos consiguiendo mucho más, y me gusta ver a todos los ciclos implicados en la misma labor. Creo que está siendo un éxito el proyecto intercultural.

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

M: Entre el alumnado, que está sediento de nuevas experiencias y de nuevos aprendizajes, el éxito está asegurado con cualquier propuesta que nos de carácter como centro. Se está viendo que

preguntan y han aprendido muchas cosas y que van teniendo una visión diferente de sus compañeros con culturas diferentes a la propia.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

M: Han participado sólo dos familias, pero porque de las zonas que estamos trabajando hay poco alumnado.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

M: Que debemos seguir trabajando en esta línea, empezando proyectos novedosos, que motiven, ilusionen e impliquen al profesorado en general, porque es la mejor manera de cambiar las actitudes de la comunidad educativa y de mejorar nuestra labor docente.

**9. Valoración de los talleres, actividades y jornada gastronómica.**

M: Considero que ha sido una brillante idea poner en marcha en nuestro centro un proyecto para trabajar la educación intercultural, y de momento está siendo muy positivo y enriquecedor para todo el alumnado. Están todos muy motivados e ilusionados con todos los talleres y con las actividades que estamos llevando a cabo.

**10. Propuestas de mejora para los próximos talleres.**

M: No tengo en este momento ninguna propuesta de mejora que no sea las que vamos haciendo cuando nos reunimos para trabajar y valorar el proyecto de innovación y que vamos poniendo en marcha en el ciclo.

## ENTREVISTA A MAESTROS CULTURA AFRICANA

**Nombre y Apellidos:** M. T. B. B. **Edad:** 35.

**Años de docencia:** 7. **Años en el centro:** 5.

**Especialidad:** Educación Física.

### 1. ¿Qué queríamos conseguir?

M: Concienciar a nuestros alumnos de los beneficios que tiene para ellos convivir con alumnos de diferentes países y por tanto diferentes culturas a la propia.

### 2. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?

M:

- Valorar en qué medida nuestros alumnos han aceptado las diferentes actividades que se les han ido proponiendo.
- Observar si se está produciendo una mejora de la convivencia en el centro y si se están reduciendo los conflictos.
- Observar si mejora el respeto hacia lo diferente entre los miembros de la comunidad educativa.

### 3. ¿Qué información hemos recogido y procesado?

M: Todo aquello que los alumnos han ido aportando y aprendiendo en las aulas y en los talleres (gastronomía, geografía, moneda, bandera, juegos populares, tradiciones, religión, música, cultura, arte, etc.) y en qué grado están asimilando dichos conocimientos.

**4. ¿Qué camino hemos recorrido hasta el momento?**

M: De momento poner en marcha un proyecto magnífico para trabajar la educación intercultural a través de todas las áreas de primaria, mediante el cual vamos a intentar que aprendan a respetar las culturas diferentes a la propia y a fomentar los valores de la tolerancia y la igualdad.

**5. ¿Estamos consiguiendo lo que nos propusimos?**

M: Pienso que la finalidad para la cual se ha planteado este proyecto es fundamentalmente mejorar la convivencia del centro, implicando a toda la comunidad educativa. En este sentido si se está observando que poco a poco los alumnos están valorando como positivo las diferencias culturales.

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

M: Sí, muy buena aceptación por parte de alumnos y familias.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

M: De momento la participación de las familias ha sido escasa.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

M: Quizás es pronto para poder sacar conclusiones, pero sí es cierto que están siendo actividades motivadoras y que el alumnado necesita de éste tipo de proyectos para que se sientan implicados y motivados.

**9. Valoración de los talleres, actividades y jornada gastronómica.**

M: Han gustado mucho a todos los niños las actividades de aula y los talleres de música. La actuación de los africanos les sorprendió

y gustó muchísimo. La jornada gastronómica les ha gustado, pero ha habido niños que se han negado a probar ningún plato.

**10. Propuestas de mejora para los próximos talleres.**

M: Vamos a esperar a ver qué tal se desarrollan los talleres de cultura árabe y así tener más información para poder valorar posibles mejoras.

## ENTREVISTA A MAESTROS CULTURA AFRICANA

**Nombre y Apellidos:** J. M. R. **Edad:** 53.

**Años de docencia:** 17. **Años en el centro:** 1.

**Especialidad:** Pedagogía Terapéutica.

### **1. ¿Qué queríamos conseguir?**

J: Queremos que los alumnos conozcan la cultura africana, así como la pluralidad y diferencias entre sus compañeros.

### **2. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?**

J: Realizar actividades adaptadas a su edad para conseguir motivar a los alumnos, fomentar su interés y participación tanto individual como en grupo.

### **3. ¿Qué información hemos recogido y procesado?**

J: La información aportada por los maestros a través de libros, de cuentos, de internet, de documentales, de películas... y material aportado por las familias, como fotos, cd's de música, objetos de artesanía...

### **4. ¿Qué camino hemos recorrido hasta el momento?**

J: Hemos elaborado diversas actividades y los alumnos tenían que situar los países en el mapa, conocer su bandera, su moneda, la gastronomía típica, la música tradicional, la vestimenta, la religión y sus costumbres.

**5. ¿Estamos consiguiendo lo que nos propusimos?**

J: De momento sí.

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

J: Sí, les está gustando mucho a todos los niños, y las familias están también muy ilusionadas con el proyecto, sobretodo los extranjeros.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

J: Han participado pocas familias de momento.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

J: Este proyecto es muy positivo y a la vez enriquecedor para los alumnos, ya que además de trabajarse muchos contenidos conceptuales y procedimentales, también se trabajan actitudes y valores de manera transversal, como el respeto, la tolerancia, la no discriminación, la igualdad y aprender a relacionarse y a convivir en sociedad.

La intervención del grupo africano que vino al colegio a realizar los talleres les motivó a la hora de hacer las actividades ya que mostraron más interés.

**9. Valoración de los talleres, actividades y jornada gastronómica.**

J: Creo que ha sido una gran idea poner en marcha un proyecto intercultural con las características de nuestro alumnado. Las actividades de aula están despertando en ellos mucho interés por conocer cosas de otros países. En los talleres de danza e instrumentos africanos han disfrutado muchísimo, los chicos senegaleses han sido muy simpáticos y les han hecho participar

mucho. La actuación del grupo ha sido todo un éxito y la jornada gastronómica también les ha gustado a la mayoría.

**10. Propuestas de mejora para los próximos talleres.**

J: De momento creo que está funcionando todo bien. Lo único que podríamos intentar que participasen más familias en los próximos talleres de cultura árabe.

## ENTREVISTA A MAESTROS CULTURA AFRICANA

**Nombre y Apellidos:** A. F. J. **Edad:** 54.

**Años de docencia:** 24. **Años en el centro:** 18.

**Especialidad:** tutora de 1º Primaria.

### 1. ¿Qué queríamos conseguir?

A: Dar a conocer algunas características de otras culturas y que los alumnos aprendan a respetarse unos a otros independientemente de su raza o nacionalidad.

### 2. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?

A:

- Participación de los alumnos en la búsqueda de información.
- Aprendizaje de vocabulario y conceptos nuevos.
- Interés en este tipo de actividades que se salen de la rutina diaria.
- Fomentar el interés hacia otras culturas diferentes a la propia.

### 3. ¿Qué información hemos recogido y procesado?

A:

La que está más próxima a los intereses de los alumnos: juegos populares, geografía, música, gastronomía, religión, etc.

No es conveniente acumular demasiada información.

**4. ¿Qué camino hemos recorrido hasta el momento?**

A:

Hemos iniciado un proceso muy enriquecedor para toda la comunidad educativa, que de momento está gustando mucho.

**5. ¿Estamos consiguiendo lo que nos propusimos?**

A: Creo que sí, aunque nos haría falta una evaluación más objetiva.

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

A: Hasta ahora sí, pero corremos el riesgo de saturación.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

A: La participación ha sido escasa por parte de las familias.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

A: La educación intercultural es esencial que se trabaje en las escuelas, y en nuestro centro aún más. Este proyecto va a ser muy positivo para todos.

**9. Valoración de los talleres, actividades y jornada gastronómica.**

A: Las distintas actividades que se han trabajado en el aula sobre África han gustado al alumnado de mi clase, y los talleres musicales les han encantado.

La jornada gastronómica es una idea genial para que prueben platos diferentes a lo que están acostumbrados a comer.

**10. Propuestas de mejora para los próximos talleres.**

A: Tal vez que los que imparten el taller den información previa o al mismo tiempo, de lo que estamos haciendo.

## ENTREVISTA A MAESTROS CULTURA AFRICANA

**Nombre y Apellidos:** M. V. S. **Edad:** 38.

**Años de docencia:** 12. **Años en el centro:** 6.

**Especialidad:** Tutora de 2º Primaria.

### 1. ¿Qué queríamos conseguir?

M: Adquirir un mayor conocimiento e integración con las distintas culturas, que actualmente convergen en el centro. Conseguir una mayor implicación familiar y que se involucren con el nuevo Proyecto de Centro.

### 2. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?

M:

- Mayor participación.
- Programar reuniones.
- Participación en los talleres.
- Mayor participación familiar.
- Conocimiento de las zonas trabajadas.

### 3. ¿Qué información hemos recogido y procesado?

M: Hemos contrastado vivencias, con el fin de enriquecer las relaciones sociales entre el alumnado y la comunidad educativa en general (clima, costumbres, trajes, situación geográfica, objetos propios de los alumnos...).

**4. ¿Qué camino hemos recorrido hasta el momento?**

M: Más que recorrer podríamos decir que hemos conseguido normalizar las relaciones básicas, para una mejor convivencia, amparada en el respeto, la aceptación y la participación.

**5. ¿Estamos consiguiendo lo que nos propusimos?**

M: Pensamos que sí que estamos consiguiéndolo, de forma progresiva lo que nos propusimos, es decir, mayor motivación, mejor clima en el centro y visitas externas. Se ha creado un nuevo ambiente de trabajo en el colegio, el alumnado está más involucrado, lo cual conlleva con esta implicación a crear las señas de identidad propias del colegio basadas en la interculturalidad.

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

M: Pensamos que el nivel de aceptación es muy interesante al observar el clima motivador que despierta en el alumnado (como viven otros pueblos y otras culturas diferentes a la propia). Con todo ello estamos aprovechando la transversalidad de sus conocimientos e intereses personales para trabajar las distintas áreas curriculares.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

M: las familias que participan suelen ser las mismas. Esperamos que a lo largo del curso y del proyecto intercultural vaya aumentando el grado de participación.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

M: El Proyecto Intercultural está siendo muy enriquecedor y positivo para el centro. Mejora el ambiente y las relaciones sociales, que en cierto modo, eran un poco distantes y conflictivas.

El centro, podemos decir, que está consiguiendo aunar una identidad singularmente positiva y motivadora en el entorno físico y social que irradia el colegio.

**9. Valoración de los talleres, actividades y jornada gastronómica.**

M: En mi opinión los talleres africanos han sido un éxito. A los niños les ha encantado tocar los djembés y las darbukas, bailar con los chicos negritos y la actuación del grupo de senegaleses.

La jornada gastronómica en general ha gustado mucho, exceptuando algún alumno que se negaba a probar nada.

**10. Propuestas de mejora para los próximos talleres.**

M: Publicar en periódicos lo realizado.

Elaborar nuestro propio periódico o revista a nivel de centro, con el fin de que llegue a todas las familias, involucradas o no.

## ENTREVISTA A MAESTROS CULTURA AFRICANA

**Nombre y Apellidos:** M. T. C. **Edad:** 36

**Años de docencia:** 10. **Años en el centro:** 2.

**Especialidad:** Tutora de 3º.

### 1. ¿Qué queríamos conseguir?

M:

- Que los niños conozcan otras culturas y realidades diferentes a la propia.
- Que respeten y valoren la diferencia.
- Que sean capaces de buscar información sobre los países trabajados.
- Que sean capaces de organizar esa información para después exponerla o plasmarla en sus dossieres.

### 2. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?

M:

- Participar activamente en las actividades propuestas.
- Respetar a las personas que organizan y llevan a cabo los talleres-actividades.
- Respetar aquello que nos están enseñando (música, danza, gastronomía, religión, tradiciones).
- Buscar información de los países trabajados.
- Organizar esta información de manera coherente y ordenada.
- Elaborar, en condiciones, un trabajo final que recoja todo lo que se ha aprendido en estas actividades.

**3. ¿Qué información hemos recogido y procesado?**

M: Toda aquella que puede ser susceptible de despertar interés en los niños.

**4. ¿Qué camino hemos recorrido hasta el momento?**

M: Considero que los niños están respondiendo muy positivamente al proyecto. Los niños implicados (por trabajar su país) están sintiéndose importantes y necesarios, y el resto está muy emocionado por las cosas nuevas que está conociendo y aprendiendo.

**5. ¿Estamos consiguiendo lo que nos propusimos?**

M: Poco a poco, creo que sí que lo estamos consiguiendo y lo conseguiremos. Estamos despertando curiosidad e interés por los demás, cosa fundamental para que haya respeto y tolerancia.

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

M: Están emocionados con todo el proyecto, aunque lo que más les gusta son las actividades en las que participan activamente.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

M: La participación ha sido escasa, pero yo creo que ha sido debido a que hay muy pocas familias de estas regiones de África. Cuando trabajemos las siguientes culturas yo creo que participarán muchas más familias.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

M: Estas actividades son siempre positivas para los niños.

**9. Valoración de los talleres, actividades y jornada gastronómica.**

M: El taller de instrumentos y baile les ha encantado, pero sobretodo la actuación del grupo africano Kirama Kergui.

Lo que menos ha gustado ha sido la degustación de platos africano (al menos en mi clase), porque sobretodo mis alumnos de etnia gitana son muy reacios a probar cosas nuevas.

**10. Propuestas de mejora para los próximos talleres.**

M: Aunque cada ciclo debe proponer y organizar las actividades que va a hacer para el proyecto, creo que para que sea una actividad global, de centro, todos deberíamos consensuarlas, conocerlas e incluso compartirlas. Se hacen cosas muy chulas, que quedan aisladas o centralizadas en un ciclo y que todos podríamos haber hecho. Los niños ven, miran, comparan y comentan, y siempre se escucha la frase: ¡nosotros no hemos hecho esto! Se podrían proponer las actividades en ciclo, ponerlas en común en claustro, y decidir cuáles son las que queremos hacer. Después, cada ciclo adaptará esa actividad a sus niños. Así, sí que podríamos hablar de Proyecto global de centro.

## ENTREVISTA A MAESTROS CULTURA AFRICANA

**Nombre y Apellidos:** P. M. N. **Edad:** 39.

**Años de docencia:** 12. **Años en el centro:** 2.

**Especialidad:** Tutora de 4º de Primaria.

### 1. ¿Qué queríamos conseguir?

P:

- Que el alumnado sea más tolerante con los compañeros de otras razas y culturas.
- Fomentar el grado de cooperación entre los alumnos.
- Conocimiento de las diferentes culturas con las que convivimos en el centro.
- Mejorar en habilidades sociales.
- Trabajar de forma globalizada en todas las áreas.
- Fomentar en el alumnado la capacidad de investigación y búsqueda de información.
- Potenciar la colaboración del profesorado y la reflexión conjunta.

### 2. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?

P:

- Participación del alumnado y profesorado.
- Cooperación del alumnado.
- Conocimiento de las culturas trabajadas.
- Colaboración de todos los implicados.
- Realización de las actividades que se proponen en el aula.
- Respeto por las culturas y hacia los compañeros.

### 3. ¿Qué información hemos recogido y procesado?

P:

- Información a cerca de la participación del alumnado.
- Información de la participación del profesorado.
- Grado de implicación familiar.
- Información del conocimiento adquirido por el alumnado: a través de la evaluación y autoevaluación.

**4. ¿Qué camino hemos recorrido hasta el momento?**

P: Nos queda mucho camino por recorrer pero vamos bien encaminados. El proyecto está siendo muy positivo porque el conocimiento de las distintas culturas hace que aumente la aceptación y el respeto hacia las mismas.

**5. ¿Estamos consiguiendo lo que nos propusimos?**

P: Creo que es pronto para saberlo.

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

P: Sí, el alumnado está muy motivado por las actividades y talleres que se realizan.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

P: De momento con la cultura africana la participación por parte de los papás ha sido escasa, pero creo y espero que con las próximas culturas aumente, porque tenemos muchas más familias árabes y sudamericanas.

## **8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

P: - Que debemos cambiar la línea metodológica de trabajo del centro.

- Que hay que sacar más rendimiento a la riqueza cultural existente en nuestras aulas.

- Que con acciones como éstas el alumnado se implica más en su propio aprendizaje y aumenta la motivación.

## **9. Valoración de los talleres, actividades y jornada gastronómica.**

P: Creo que ha sido una idea muy buena poner en marcha éste proyecto en el centro, hacía falta trabajar más de lleno la educación intercultural para que nuestro alumnado conociera mejor y más a fondo las culturas de todos sus compañeros y de éste modo poder comprenderlas y respetarlas. Hasta el momento, las actividades de aula y los talleres musicales de danza e instrumentos africanos les han encantado. La actuación final del grupo africano les gustó muchísimo y quieren que vuelvan al cole.

La jornada gastronómica estuvo muy bien, pero al ser la primera que hemos hecho tenemos que mejorar la organización de los turnos para las próximas.

## **10. Propuestas de mejora para los próximos talleres.**

P:

- Hacer agrupaciones de alumnos de diferente grupo y nivel.

- Hacer más partícipes a los alumnos y a las familias procedentes de los países que estamos trabajando para que nos cuenten por clases cosas de su cultura y su país.

## ENTREVISTA A MAESTROS CULTURA AFRICANA

**Nombre y Apellidos:** M. J. C. S. **Edad:** 32.

**Años de docencia:** 6. **Años en el centro:** 3.

**Especialidad:** tutora de 5º de Primaria.

### 1. ¿Qué queríamos conseguir?

M: Acercar el conocimiento de nuevas culturas a los alumnos y conocer más profundamente los países de Senegal, Gambia y Ghana. Respetar la diversidad dentro del aula desde la comprensión de las diferentes culturas.

### 2. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?

M:

- Realiza buenas acciones y conductas.
- Se interesa por las diferentes culturas de los compañeros.
- Es capaz de explicar de manera oral o por escrito los contenidos aprendidos de los diferentes países y culturas.

### 3. ¿Qué información hemos recogido y procesado?

M:

- Situación geográfica.
- Información general sobre el país (capital, población, extensión, economía, etc.).
- Tradiciones y cultura (música, religión, gastronomía).

**4. ¿Qué camino hemos recorrido hasta el momento?**

M: La sensibilización hacia diferentes culturas y la motivación a conocer otras formas de hacer diferentes a la nuestra.

**5. ¿Estamos consiguiendo lo que nos propusimos?**

M: Sí, generando nuevos centros de interés para el alumnado y motivando a los alumnos provenientes de otros países a compartir sus formas de vida diferente y explicarlo, en primera persona, a sus iguales.

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

M: Sí, sobre todo en aquellas culturas en las que se cuenta con mayor número de alumnos en el centro. El grado de participación del alumnado en todas las actividades y tareas realizadas ha sido muy positivo.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

M: La participación ha sido muy escasa por parte de las familias. Yo creo que en la próxima cultura que trabajemos, que es la cultura árabe participarán muchas mamás.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

M: En mi opinión, este proyecto está en íntima relación con las señas de identidad del centro, ya que trabajamos:

- Aprendizajes significativos.
- Comunidades de aprendizaje.
- Puesta en común de vivencias.
- Actividades lúdico-educativas.

**9. Valoración de los talleres, actividades y jornada gastronómica.**

M: La valoración es muy positiva. Sobre los talleres musicales, a mis alumnos la actividad con los djembés y las darbukas les encantó. Respecto a las distintas actividades que hemos trabajado en las distintas áreas del currículo, han estado muy motivados e ilusionados aprendiendo cosas nuevas de otras zonas del mundo. Y la jornada gastronómica también les ha gustado mucho.

**10. Propuestas de mejora para los próximos talleres.**

M: Continuar trabajando de forma transversal el proyecto en todos los niveles y establecerlo como proyecto estable y duradero en el tiempo.

Plantearse la participación de familias en algunas actividades para que sirvan también como jornadas de convivencia del centro.

## ENTREVISTA A MAESTROS CULTURA AFRICANA

**Nombre y Apellidos:** J. A. P. **Edad:** 30.

**Años de docencia:** 4. **Años en el centro:** 2.

**Especialidad:** tutor de 6º de Primaria.

### 1. ¿Qué queríamos conseguir?

J:

- Conocer diferentes continentes, países, etc. (continente africano, países: Senegal, Gambia y Ghana).
- Mostrar interés por otras culturas diferentes a la propia.
- Adquirir valores positivos tales como tolerancia, respeto, aceptación de las diferencias, etc.

### 2. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?

J:

- Tener una actitud participativa en todas las actividades interculturales propuestas.
- Es capaz de situar en un mapa mudo los diferentes países trabajados.
- Valora positivamente culturas diferentes a la suya.
- Respeta por igual a todos los compañeros del centro.

### 3. ¿Qué información hemos recogido y procesado?

J:

- Hemos trabajado la ubicación geográfica de Senegal, Gambia y Ghana.

- Información sobre los tres países (capitales, población, religión, tradiciones, cultura, folklore, gastronomía, etc.).
- Encuestas.
- Se ha realizado la observación directa del alumnado de mi clase en todas las actividades.

**4. ¿Qué camino hemos recorrido hasta el momento?**

J:

- Concienciación de la existencia de otras culturas y fomentar el respeto hacia las mismas.
- Despertar interés por conocer otras formas de vida distintas a la propia.

**5. ¿Estamos consiguiendo lo que nos propusimos?**

J:

En mi opinión sí. Es un proceso lento, pero poco a poco estamos motivando a nuestro alumnado a querer conocer culturas ajenas a la propia, a compartir su cultura y tradiciones con el resto de compañeros, y al mismo tiempo creando un sentimiento de respeto y tolerancia hacia lo diferente.

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

J: Sí. El proyecto está siendo muy bien aceptado por todo el alumnado del centro, ya que les estamos presentando actividades dinámicas, lúdicas, participativas y motivadoras que despiertan su interés.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

J: Han participado pocas familias. En las próximas culturas yo creo que participarán más padres.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

J: Por ahora podemos concluir que el proyecto intercultural está siendo un éxito. Los niños están mostrando mucho interés en todas las actividades que se están llevando a cabo y están deseando comenzar a trabajar la siguiente cultura.

**9. Valoración de los talleres, actividades y jornada gastronómica.**

J: Hasta el momento podemos observar y valorar unos resultados muy positivos respecto al proyecto intercultural. Las actividades a nivel musical han gustado mucho a todos los niños, se lo han pasado genial tocando los instrumentos africanos y bailando con los chicos negritos. La actuación del grupo les ha impresionado muchísimo. La jornada gastronómica también les sorprendió gratamente, y les gustó probar comidas diferentes.

**10. Propuestas de mejora para los próximos talleres.**

J:

- Fijar este proyecto dentro de la programación del centro de manera permanente, debido a la multiculturalidad que existe en nuestras aulas.
- Fomentar la participación de las familias en el proyecto.

## **ANEXO 7. ENTREVISTAS A MAESTROS CULTURA ÁRABE**

**Nombre y Apellidos:** D. M. L. **Edad:** 41 años.

**Años de docencia:** 16. **Años en el centro:** 6.

**Especialidad:** Pedagogía Terapéutica.

### **1. ¿Qué queríamos conseguir?**

D: Según el proyecto inicial y los objetivos apuntados por mí en el cuestionario anterior, las metas fijadas eran variadas y amplias, con el común de que nuestra comunidad educativa se viera favorecida por otra forma de aprender relacionándonos todos.

### **2. ¿Estamos consiguiendo lo que nos propusimos?**

D: Al ser la segunda cultura trabajada se perciben mejoras y sobre todo mayor autonomía por parte de todos. Hemos trabajado el currículum de forma más lúdica, tanto el oculto como los elementos básicos del mismo. Se ha pretendido la integración de todos a través de la cooperación de las diferentes actividades. El profesorado implicado hemos tenido oportunidad de reflexionar sobre aquello que estábamos realizando y qué mejoras podía suponer para nuestros alumnos. Las familias han colaborado en aquello que se les ha solicitado.

### **3. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?**

D: Básicamente los mismos que apunté en el cuestionario anterior:

- Cuantificar el descenso de los conflictos entre el alumnado por diferencias de origen étnico o cultural.

- Responder correctamente cuestiones de geografía física que permita ubicar las regiones estudiadas en su continente.
- Responder correctamente cuestiones sobre a qué cultura corresponde determinado aspecto (comidas, costumbres, canciones, juegos,...).
- Valoración tanto cuantitativa como cualitativa por parte de la comunidad escolar sobre la mejora de la convivencia en el aula.
- Actas y acuerdos de órganos colegiados que aporten iniciativas sobre el desarrollo de los talleres.

#### **4. ¿Qué información hemos recogido y procesado?**

D: En función de las diferentes tareas planteadas, a nivel individual, de aula, de ciclo o de colegio, y respecto a si han tenido una mayor carga curricular o lúdica, todos los miembros hemos asimilado nuevas experiencias que nos han permitido cumplimentar informes, dossiers, actividades, manualidades, tareas, listas, mapas,... y sobre todo nuestro cerebro, vivencias personales que cambian nuestra forma de pensar.

#### **5. ¿Han estado los alumnos motivados?**

D: Sí, están muy motivados con las distintas culturas y a la vez ilusionados porque sus compañeros conozcan sus costumbres y tradiciones.

#### **6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

D: Desde la distancia de no poder observar a diario al grupo como conjunto, creo que sí. Incluso aquellos que en momentos puntuales han repetido patrones heredados de sus familiares de rechazo o indiferencia hacia la cultura árabe, han participado en las actividades de aula, de talleres, de jornada gastronómica,... Y

aunque su discurso era en una pequeña minoría despectivo lo achaco principalmente a la necesidad de querer llamar la atención y hacer visible su cultura frente a la de los demás.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

D: La participación por parte de las familias árabes ha sido absoluta, han colaborado muchísimo en diversas actividades, pero fundamentalmente ha destacado su participación en la jornada gastronómica.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

D: Seguir trabajando en esta línea, ampliar actuaciones con otras minorías y buscar en experiencias de otros centros lo bueno que nos puede servir a nosotros.

**9. Valoración de los talleres (*henna*, caligrafía e instrumentos), actividades y jornada gastronómica.**

D: Personalmente los vi muy interesantes y aunque cada cultura tiene su propia idiosincrasia, no podemos dejar de comparar, por lo que tras la espectacularidad del taller de instrumentos de la cultura de África, éste de la cultura Árabe pareció algo “descafeinado”, pero por el efecto de confrontar, no porque no fuera bueno. Es posible que también los adultos que vinieron a desarrollarlos estuvieran más preocupados en causar una buena sensación hacia el “público” que hacer partícipes a los niños en la elaboración de los mismos.

El taller de los tatuajes de *henna* les encantó y el de caligrafía árabe también, estuvo muy bien que todos los niños se fueran a

casa con su tatuaje y con su nombre escrito en árabe en una cartulina tan bonita.

Respecto a la jornada gastronómica fue espectacular. Gran variedad y buena disposición por parte de las madres de nuestros alumnos. Fue precisamente en ésta donde vi que los ciudadanos de países tradicionalmente enfrentados son capaces de elaborar lo mejor que saben hacer para mostrarlo al resto sin rivalidad ni acritud.

Entiendo que para evitar agravios comparativos entre culturas, y sobre todo para controlar mínimamente la calidad de los productos, debería ser el centro escolar el que aportara la materia prima para elaborar los diferentes platos, si no ha sido así.

#### **10. Propuestas de mejora para los próximos talleres.**

D: Quizá que los talleres sean más interactivos y los verdaderos protagonistas sean siempre los alumnos.

Debemos intervenir específicamente con aquellos alumnos que continúan mostrando cierto rechazo hacia las culturas diferentes a la suya y con aquellos que se dejan llevar por estos, sin tener un criterio propio. El haber trabajado ya dos culturas y la retroalimentación obtenida en la realización de ciertas tareas nos permite detectar aspectos que deben ser atendidos, y continuando con mi apuesta por la participación de todos de forma cooperativa, también abogo por la prevención de respuestas inadecuadas (fruto normalmente de experiencias en el entorno familiar) de forma que ninguna minoría se sienta desplazada, ni minusvalorada.

## ENTREVISTA A MAESTROS CULTURA ÁRABE

**Nombre y Apellidos:** M. R. L. R. **Edad:** 42.

**Años de docencia:** 12. **Años en el centro:** 6. **Especialidad:** Inglés.

### 1. ¿Qué queríamos conseguir?

M: Dar a conocer a nuestros alumnos no árabes, la cultura, tradiciones, gastronomía y religión de sus compañeros, no sólo para ampliarle conocimientos, sino para que respeten otras costumbres diferentes a las propias.

### 2. ¿Estamos consiguiendo lo que nos propusimos?

M: Yo creo que en parte sí. Muchas veces la falta de reconocimiento de otras culturas viene de la ignorancia de las mismas.

### 3. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?

M: Para conseguir el objetivo de hacer llegar una cultura, los criterios de evaluación son:

- Que los alumnos hayan respetado y participado en las intervenciones de la gente que ha colaborado.
- Que hayan degustado sin discriminación la comida que han preparado las madres.
- Que hayan entendido lo que significa ser musulmán a través de las actividades de aula, de las intervenciones de los compañeros y familiares árabes y de los talleres realizados por el Centro Cultural Islámico de Valencia.

### 4. ¿Qué información hemos recogido y procesado?

M: Toda la que nos han ofrecido tanto padres (entrevistas, experiencias personales, recetas), alumnos (con sus vivencias en

sus países de origen) y el Centro Cultural Islámico de Valencia (talleres de instrumentos árabes, de *henna* y de caligrafía árabe)

**5. ¿Han estado los alumnos motivados?**

M: Mucho y se han divertido mucho con el proyecto.

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

M: En lo que yo he podido observar creo que sí, y están mejorando las actitudes y comportamientos del alumnado, lo cual favorece en la disminución de conflictos y mejora la convivencia en el centro.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

M: Sí, muchísima.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

M: Que ha sido una experiencia muy positiva, para mí de las mejores que hemos tenido, ya que implica a un número muy grande de alumnos y favorece la participación de toda la comunidad educativa.

**9. Valoración de los talleres (*henna*, caligrafía e instrumentos), actividades y jornada gastronómica.**

M: Para mí la valoración de los talleres y de la jornada gastronómica merece un 10.

**10. Propuestas de mejora para los próximos talleres.**

M: De momento ninguna. Ha sido el mejor hasta el momento.

## ENTREVISTA A MAESTROS CULTURA ÁRABE

**Nombre y Apellidos:** M. T. B. B. **Edad:** 35. **Años de docencia:** 7.

**Años en el centro:** 5. **Especialidad:** Educación Física.

### 1. ¿Qué queríamos conseguir?

M: Que los alumnos conozcan la cultura árabe y así valoren y respeten las diferencias culturales con sus compañeros.

### 2. ¿Estamos consiguiendo lo que nos propusimos?

M: Sí, se están alcanzando la mayoría de los objetivos que nos propusimos inicialmente, y fundamentalmente está mejorando la convivencia en el centro.

### 3. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?

M:

- Tener en cuenta la edad del alumnado para adaptar las diferentes actividades, consiguiendo así una mayor motivación, interés y participación en las actividades, tanto individuales como de grupo.
- Valorar la aceptación del alumnado de las diferentes actividades y de los talleres interculturales.
- Observar si se está produciendo una mejora de la convivencia en el centro y si se están reduciendo los conflictos.
- Observar si mejora el respeto hacia lo diferente entre los miembros de la comunidad educativa.

### 4. ¿Qué información hemos recogido y procesado?

M: Toda aquella que los alumnos y sus familias han aportado, así como la información recopilada por el equipo educativo a través

de los diferentes recursos: internet, libros, cuentos y material ya existente en el centro.

**5. ¿Han estado los alumnos motivados?**

M: Sí, tanto el alumnado árabe, que se ha sentido protagonista y se ha implicado mucho, como el resto que ha participado y ha aceptado con agrado toda la información recibida.

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

M: Sí, muy buena aceptación por parte de toda la comunidad educativa.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

M: Ha habido una alta implicación familiar en el proyecto, principalmente en la jornada gastronómica, que han colaborado todas las mamás árabes del cole.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

M: Que los alumnos aceptan bien las diferencias culturales y aprenden a respetarlas si se les presentan de forma atractiva y natural.

**9. Valoración de los talleres (*henna*, caligrafía e instrumentos), actividades y jornada gastronómica.**

M: Fueron bien aceptados por el alumnado, especialmente el taller de *henna* que les resultó muy divertido. De la jornada gastronómica destacar y agradecer la alta implicación familiar y la gran variedad de los platos.

**10. Propuestas de mejora para los próximos talleres.**

M: Distribución más equitativa de los recursos humanos.

## ENTREVISTA A MAESTROS CULTURA ÁRABE

**Nombre y Apellidos:** A. F. J. **Edad:** 54. **Años de docencia:** 24.

**Años en el centro:** 18. **Especialidad:** Tutora de 1º Primaria.

### 1. ¿Qué queríamos conseguir?

A: Aprender y valorar algunos aspectos de la cultura árabe, y de este modo que los alumnos respeten a sus compañeros musulmanes.

### 2. ¿Estamos consiguiendo lo que nos propusimos?

A: En mi opinión sí lo estamos consiguiendo, pero tenemos que continuar trabajando en esta línea.

### 3. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?

A:

- Responder a las cuestiones que querían aprender los alumnos al inicio del trabajo y las que han ido surgiendo.
- La actitud de los alumnos en las diferentes actividades y talleres que se llevan a cabo.
- Valorar si están disminuyendo los conflictos y si está mejorando la convivencia en el centro y en las aulas.

### 4. ¿Qué información hemos recogido y procesado?

A: Toda está recogida en el mapa conceptual: geografía, costumbres, banderas, abecedario, gastronomía, vestimenta... y en las fichas que han realizado los alumnos.

**5. ¿Han estado los alumnos motivados?**

A: Sí, muchos de ellos pertenecen a esta cultura y se han implicado tanto los niños como sus familias en aportar información y participar en actividades.

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

A: Sí, creo que les está gustando mucho, tanto a los mayores como a los pequeños.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

A: Sí, muchísima.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

A: A través del conocimiento mutuo de culturas aumenta el respeto y la tolerancia. Ha sido muy buena idea llevar a cabo un proyecto de éste tipo en el cole.

**9. Valoración de los talleres (*henna*, caligrafía e instrumentos), actividades y jornada gastronómica.**

A: Positivo. El de instrumentos debería haber sido más participativo para los más pequeños.

**10. Propuestas de mejora para los próximos talleres.**

A: Que sean lo más didácticos posible, es decir, que se explique con claridad y brevedad lo que se está haciendo y que los alumnos participen lo máximo posible.

## ENTREVISTA A MAESTROS CULTURA ÁRABE

**Nombre y Apellidos:** M. V. S. **Edad:** 38. **Años de docencia:** 12.

**Años en el centro:** 6. **Especialidad:** Tutora de 2º Primaria.

**1. ¿Qué queríamos conseguir?**

M: Posibilitar el acercamiento y la integración en todo lo que concierne a la cultura árabe.

**2. ¿Estamos consiguiendo lo que nos propusimos?**

M: Consideramos que lo estamos consiguiendo, de hecho, observamos bastantes matices positivos que se van alcanzando.

**3. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?**

M:

- Pruebas muy básicas de contenido social.
- La participación por parte del alumnado.
- Valoración de los distintos talleres árabes.
- Conocimiento de las zonas trabajadas.

**4. ¿Qué información hemos recogido y procesado?**

M: Información muy generalizada de la cultura trabajada: geografía, costumbres, gastronomía, juegos, religión, música, relaciones sociales y otros aspectos muy propios de la cultura árabe (pañuelos, rezos, vestimenta...).

**5. ¿Han estado los alumnos motivados?**

M: Sí, hemos observado un gran respeto y un alto grado de integración como resultado de su implicación en las tareas realizadas, sobre todo por parte de los alumnos árabes, que han estado muy ilusionados.

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

M: Sí, creo que el proyecto está siendo muy bien aceptado por los niños del centro y también por las familias.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

M: Sí, ha habido un alto grado de participación de las familias árabes, sobre todo en la jornada gastronómica.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

M: Ha sido muy positivo y enriquecedor para los alumnos y en general para la comunidad educativa, ya que se ha hecho partícipes a todos sus miembros. Están mejorando poco a poco las relaciones entre el alumnado y disminuyendo los conflictos, pero tenemos que continuar trabajando en ésta línea.

**9. Valoración de los talleres (*henna*, caligrafía e instrumentos), actividades y jornada gastronómica.**

M: Los talleres han sido motivadores y altamente novedosos, sobre todo el de *henna*, puesto que prácticamente eran desconocidos por la mayoría.

Respecto a la jornada gastronómica, tuvo una gran aceptación y sorprendió mucho la participación, coordinación, presentación y degustación. Fue muy interesante.

**10. Propuestas de mejora para los próximos talleres.**

M: Realizar una buena publicidad del proyecto que estamos llevando a cabo en el centro, apoyándonos en medios tales como: radio local, revista escolar, con el fin de que llegue a los núcleos familiares de la población.

## ENTREVISTA A MAESTROS CULTURA ÁRABE

**Nombre y Apellidos:** M. T. C. **Edad:** 36. **Años docencia:** 10.

**Años en el centro:** 2. **Especialidad:** tutora de 3º de Primaria.

### 1. ¿Qué queríamos conseguir?

M:

- Que los alumnos conozcan la cultura árabe y así aprecien y valoren las diferencias culturales con sus compañeros.
- Que sean capaces de buscar información sobre la cultura árabe.
- Que aprendan a organizar la información recogida.

### 2. ¿Estamos consiguiendo lo que nos propusimos?

M: Sí, el alumnado en general está muy ilusionado con el proyecto intercultural.

### 3. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?

M: Tener en cuenta la edad del alumnado para adaptar las diferentes actividades, consiguiendo así una mayor motivación, interés y participación en las actividades, tanto individuales como de grupo.

### 4. ¿Qué información hemos recogido y procesado?

M: Toda aquella que los alumnos y sus familias han aportado, así como la información recopilada por el equipo educativo a través de los diferentes recursos: internet, libros, cuentos y material ya existente en el centro.

**5. ¿Han estado los alumnos motivados?**

M: Sí, mucho. Tanto el alumnado árabe, que se ha sentido protagonista y se ha implicado mucho, como el resto que ha participado y ha aceptado con agrado toda la información recibida.

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

M: Sí, les están gustando mucho todas las actividades y estar aprendiendo tantas cosas nuevas de la cultura de sus compañeros árabes. Los alumnos árabes están muy contentos de poderles explicar al resto de niños cosas de su cultura.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

M: Han participado todas las familias árabes que tenemos en el centro, se han implicado muchísimo, sobre todo las mamás en la jornada gastronómica.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

M:

- Que los alumnos aceptan bien las diferencias culturales si se les presentan de forma atractiva y natural.
- Que están aprendiendo a respetar lo que es diferente a lo propio, entendiendo que independientemente de su procedencia, raza o religión, todos somos iguales.

**9. Valoración de los talleres (*henna*, caligrafía e instrumentos), actividades y jornada gastronómica.**

M: Fueron bien aceptados por el alumnado, especialmente el taller de tatuajes de *henna* que les resultó muy divertido y novedoso. El taller de caligrafía árabe y el de instrumentos musicales también les gustó mucho. La jornada gastronómica estuvo genial por la gran cantidad y variedad de comida árabe que trajeron las mamás. Destacar y valorar la alta implicación familiar.

#### **10. Propuestas de mejora para los próximos talleres.**

M: Distribución más equitativa de los recursos humanos, porque hubo mucha comida para presentar en poco tiempo y mucha gente (familias) en un espacio reducido que dificultaba la distribución de la comida. En el grupo del comedor sólo había dos personas del centro para organizar la actividad, notándose positivamente que al final se incorporó otra persona más.

## ENTREVISTA A MAESTROS CULTURA ÁRABE

**Nombre y Apellidos:** P. M. N. **Edad:** 39. **Años docencia:** 12. **Años en el centro:** 2. **Especialidad:** Tutora de 4º de Primaria.

### 1. ¿Qué queríamos conseguir?

P: Acercar la cultura árabe a los alumnos del centro y con ello enseñar los valores de respeto y aceptación de otras culturas distintas a las nuestras. Conocer sus costumbres, formas de vida, organización, artesanía...

### 2. ¿Estamos consiguiendo lo que nos propusimos?

P: Hemos conseguido que los alumnos participen y disfruten a la vez que aprenden aspectos de la cultura árabe. Han estado más cerca de entender a los compañeros árabes.

### 3. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?

P:

- Participación en clase e intervenciones.
- Participación en actividades y talleres.
- Actitudes y comportamiento.
- Presentación de cuadernos: limpieza y organización.
- Trabajos entregados o expuestos en grupo o individualmente

### 4. ¿Qué información hemos recogido y procesado?

P:

- Hemos evaluado la participación en los diferentes talleres y actividades.
- El respeto hacia las distintas actividades propuestas.
- La búsqueda de información y autonomía de trabajo.
- El conocimiento de los ámbitos trabajados como: geografía, gastronomía, religión, moneda, bandera, música, artesanía y comercio...
- Para ello los alumnos han realizado un cuaderno de trabajo sobre la cultura árabe, han visionado una película, leído

cuentos tradicionales, registrado la velocidad y prosodia de la lectura, modelado en arcilla una pieza de artesanía...

**5. ¿Han estado los alumnos motivados?**

P: Los alumnos han estado muy motivados, sobre todo los alumnos árabes.

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

P: En general la aceptación ha sido buena, exceptuando el comportamiento de algunos alumnos en particular.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

P: La participación de las madres árabes no puede haber sido mejor, sobre todo en la jornada gastronómica. Inmejorable.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

P: Que si acercamos las culturas a los alumnos podemos hacer cambiar comportamientos raciales y de discriminación aprendidos e imitados. Conocer otras culturas hace a los alumnos más críticos, conocedores de otras realidades y comprender ciertos comportamientos de los demás.

**9. Valoración de los talleres (henna, caligrafía e instrumentos), actividades y jornada gastronómica.**

P: En general, los talleres han resultado muy motivadores para los alumnos. Han disfrutado realizándolos y la valoración es muy positiva. Puede que el taller más flojo haya sido el de instrumentos ya que el anterior taller de instrumentos africanos superó a éste.

**10. Propuestas de mejora para los próximos talleres.**

P: Creo que como se están llevando los talleres está bien. Los tiempos son adecuados y favorecen la participación de todo el alumnado.

## ENTREVISTA A MAESTROS CULTURA ÁRABE

**Nombre y Apellidos:** M. J. C. S. **Edad:** 32. **Años de docencia:** 6.

**Años en el centro:** 3. **Especialidad:** tutora de 5º de Primaria.

### 1. ¿Qué queríamos conseguir?

M: Acercar el conocimiento de nuevas culturas a los alumnos y conocer más profundamente los países de Argelia, Marruecos y Sahara. Respetar la diversidad dentro del aula desde la comprensión de las diferentes culturas.

### 2. ¿Estamos consiguiendo lo que nos propusimos?

M: Sí, generando nuevos centros de interés para el alumnado y motivando a los alumnos provenientes de otros países a compartir sus formas de vida diferente y explicarlo, en primera persona, a sus iguales.

### 3. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?

M:

- Realiza buenas acciones y conductas.
- Se interesa por las diferentes culturas de los compañeros.
- Es capaz de explicar de manera oral o por escrito los contenidos aprendidos de los diferentes países y culturas.

### 4. ¿Qué información hemos recogido y procesado?

M:

- Situación geográfica.

- Información general sobre el país (capital, población, extensión, economía, bandera, moneda, religión...).
- Tradiciones y cultura (música y gastronomía).

**5. ¿Han estado los alumnos motivados?**

M: Sí, sobretodo en ésta cultura ya que se cuenta con mayor número de alumnos en el centro. El grado de participación del alumnado ha sido muy alto en todas las actividades y tareas realizadas de la cultura árabe, siendo a la vez muy positivo y enriquecedor para ellos.

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

M: Sí, al igual que la cultura africana, la cultura árabe también ha tenido muy buena aceptación entre el alumnado y las familias, sintiéndose los alumnos árabes muy ilusionados además de protagonistas, por poder compartir con sus compañeros información y tradiciones de su cultura de origen.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

M: En ésta ocasión la participación ha sido máxima. Las familias árabes se han volcado por completo en colaborar y participar en el proyecto cada vez que se lo hemos pedido.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

M: En mi opinión, este proyecto está en íntima relación con las señas de identidad del centro, ya que trabajamos:

- Aprendizajes significativos.
- Comunidades de aprendizaje.
- Puesta en común de vivencias.

- Actividades lúdico-educativas.
- Lograr una buena convivencia en el centro entre toda la comunidad educativa.
- Respeto mutuo.

**9. Valoración de los talleres (henna, caligrafía e instrumentos), actividades y jornada gastronómica.**

M: La participación del alumnado fue muy positiva, mostrando gran interés en los diferentes talleres. Los que mayor aceptación tuvieron fueron los de henna y la caligrafía árabe.

Respecto a la jornada gastronómica, exceptuando a tres o cuatro alumnos, que fueron reacios a probar la comida, los demás disfrutaron de los diferentes platos típicos de la cultura árabe e incluso repitieron varias veces.

Una maravilla las mamás árabes la cantidad y variedad de comida que trajeron al centro.

**10. Propuestas de mejora para los próximos talleres.**

M: Continuar trabajando de forma transversal el proyecto en todos los niveles y establecerlo como proyecto estable y duradero en el tiempo.

Plantearse la participación de familias en algunas actividades para que sirvan también como jornadas de convivencia del centro.

## ENTREVISTA A MAESTROS CULTURA ÁRABE

**Nombre y Apellidos:** J. A. P. **Edad:** 30.

**Años de docencia:** 4. **Años en el centro:** 2.

**Especialidad:** tutor de 6º de Primaria.

### 1. ¿Qué queríamos conseguir?

J:

- Conocer diferentes países árabes (continente africano, países: Marrueco, Argelia y Sahara).
- Mostrar interés, respeto, aceptación y tolerancia por otras culturas y tradiciones.

### 2. ¿Estamos consiguiendo lo que nos propusimos?

J: Sí, parece que poco a poco van disminuyendo los conflictos por tema de raza o cultura y el clima del centro va mejorando, gracias a que están conociendo a fondo aspectos de las culturas de otros compañeros, y están aprendiendo a respetar lo que es diferente a lo propio.

### 3. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?

J:

- Participar en todas las actividades y talleres de la cultura árabe.
- Localizar en un mapa mudo los diferentes países trabajados.
- Valora y respetar la diversidad existente en el centro.
- Respetar por igual a todos sus compañeros.

**4. ¿Qué información hemos recogido y procesado?**

J:

- Situación geográfica de países árabes.
- Información sobre los países (capital, bandera, moneda, gastronomía, vestimenta, religión, música, arte, formas de vida...).

**5. ¿Han estado los alumnos motivados?**

J: Sí, muy motivados e interesados preguntando qué actividades vamos a trabajar, en qué van a consistir los talleres y cuál va a ser la próxima cultura del proyecto. En general está gustando mucho y están participando todos.

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

J: Sí. El proyecto ha sido muy bien aceptado por todo los niños del cole, tanto los más pequeñitos como los mayores. Están descubriendo y aprendiendo cosas que desconocían pero a través de actividades y talleres participativos, motivadores y lúdicos.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

J: Sí, muchísima.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

J: Que acercando la interculturalidad de la forma correcta al alumnado y a la comunidad educativa, se pueden conseguir logros muy importantes en las actitudes de nuestros alumnos y de ésta forma mejorar la convivencia escolar.

**9. Valoración de los talleres (henna, caligrafía e instrumentos), actividades y jornada gastronómica.**

J: Los talleres árabes han estado genial. Yo creo que los que más han gustado han sido el de henna y el de caligrafía árabe.

La jornada gastronómica estuvo fenomenal, sobre todo gracias a la colaboración de las madres árabes que trajeron mucha comida y muy diversa para que pudieran degustar variedad de platos.

**10. Propuestas de mejora para los próximos talleres.**

J: Instaurar el proyecto de educación intercultural de forma permanente en nuestro proyecto educativo de centro, de manera que sea una seña de identidad más del Nicolau.

## **ANEXO 8. ENTREVISTAS A MAESTROS CULTURA VALENCIANA Y ESPAÑOLA**

**Nombre y Apellidos:** D. M. L. **Edad:** 41 años. **Años de docencia:** 16.  
**Años en el centro:** 6. **Especialidad:** Pedagogía Terapéutica.

### **1. ¿Qué queríamos conseguir?**

D: A partir del proyecto inicial presentado y los objetivos a conseguir, las metas fijadas eran variadas y amplias, con el común de que nuestra comunidad educativa se viera favorecida por otra forma de aprender relacionándonos todos, más compensatoria en las desigualdades.

### **2. ¿Estamos consiguiendo lo que nos propusimos?**

D: Tras el bagaje recorrido por ser la tercera cultura trabajada se perciben algunas mejoras, sobre todo en cuanto a la autonomía por parte de todo el profesorado, y la puesta en práctica de sugerencias planteadas en cuestionarios anteriores. Hemos trabajado el currículo de forma más lúdica, tanto el oculto como los elementos básicos del mismo, contextualizado en el momento de la fiesta de la cultura tratada. Se ha pretendido la integración de todos a través de la cooperación de las diferentes actividades.

### **3. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?**

D: Los mismos que apunté en las culturas anteriores:

- Cuantificar el descenso de los conflictos entre el alumnado por diferencias de origen étnico o cultural.
- Responder correctamente cuestiones de geografía física que permita ubicar las regiones estudiadas en su continente.

- Responder correctamente cuestiones sobre a qué cultura corresponde determinado aspecto (comidas, costumbres, canciones, juegos...).
- Valoración tanto cuantitativa como cualitativa por parte de la comunidad escolar sobre la mejora de la convivencia en el aula.
- Actas y acuerdos de órganos colegiados que aporten iniciativas sobre el desarrollo de los talleres.

**4. ¿Qué información hemos recogido y procesado?**

D: Continuamos en el proceso: en función de las diferentes tareas planteadas, a nivel individual, de aula, de ciclo o de colegio, y respecto a si han tenido una mayor carga curricular o lúdica, todos los miembros hemos asimilado nuevas experiencias que nos han permitido cumplimentar dossiers, actividades, manualidades, tareas, listas, mapas, etc., y sobre todo nuestro cerebro, vivencias personales que cambian nuestra forma de pensar.

**5. ¿Han estado los alumnos motivados?**

D: Sí, más al principio con aquellas actividades participativas (la Falla).

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

D: En la mayoría sí. Pero continuamos conviviendo con personas que no respetan al diferente ni a su cultura. Estereotipos aprendidos y heredados de tanto escucharlos.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

D: En aquellos aspectos más tradicionales sí: la Falla y las paellas, fruto de una conducta aprendida a lo largo de muchos años en el contexto escolar y del barrio.

La jornada gastronómica llevada a cabo por algunas madres y todos los miembros del equipo educativo, fue un éxito, pero se echó en falta la participación de más familias.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

D: Que debemos seguir trabajando en esta línea, ampliar actuaciones con otras minorías y buscar en experiencias de otros centros lo bueno que nos puede servir a nosotros.

**9. Valoración de los talleres (fallas, paellas, danzas Repicó, *dolçaina i tabalet*, trío de metales, cuento musical con instrumentos de percusión), actividades y jornada gastronómica.**

D: Aquellas actividades más participativas han creado un mejor poso de aprendizaje que las otras y han motivado y despertado más interés en los niños. Ha sido una cultura que se ha presentado de forma muy completa y dinámica.

Especial mención al cuento musical, que por su originalidad y profesionalidad de los integrantes, ha conseguido que todos los participantes hayamos disfrutado de una nueva forma de entender aspectos tan fundamentales en nuestro trabajo como el cuento y la música.

Las paellas llegaron a plantearse en el inconsciente de la comunidad como tal, y fue un éxito organizativo, quizá no de participación, ya que algunas familias se echaron atrás.

La jornada gastronómica como ya he dicho anteriormente, fue un éxito.

#### **10. Propuestas de mejora para los próximos talleres.**

D: El protagonismo de todo el proyecto debe recaer en los alumnos.

Es necesario intervenir específicamente con aquellos alumnos que continúan mostrando cierto rechazo hacia las culturas diferentes a la suya y con aquellos que se dejan llevar por estos, sin tener un criterio propio. El haber trabajado ya tres culturas y la retroalimentación obtenida en la realización de ciertas tareas nos permite detectar aspectos que deben ser atendidos, y continuando con mi apuesta por la participación de todos de forma cooperativa, también abogo por la prevención de respuestas inadecuadas (fruto normalmente de experiencias en el entorno familiar) de forma que ninguna minoría se sienta desplazada, ni mucho menos minusvalorada por la necesidad de que otra sea ensalzada.

La realización de nuevas ediciones donde se contemple al resto de culturas con las que convivimos en nuestro colegio, debe ser el sustento pedagógico para que todo el alumnado se sienta respetado en su diferencia.

## ENTREVISTA A MAESTROS CULTURA VALENCIANA Y ESPAÑOLA

**Nombre y Apellidos:** M. R. L. R. **Edad:** 42. **Años de docencia:** 12.

**Años en el centro:** 6. **Especialidad:** Inglés.

### 1. ¿Qué queríamos conseguir?

M: Considero que uno de los objetivos de esta jornada ha sido reforzar a nuestros alumnos de nacionalidad española con aspectos de nuestra cultura, que quizás no conocían y dar a conocer al alumnado extranjero nuestras tradiciones para que mejore el respeto entre todos.

### 2. ¿Estamos consiguiendo lo que nos propusimos?

M: Yo considero que sí, lo mismo que en las demás jornadas, ya que al estar enfocado de una manera lúdica les llega muy bien lo que queremos enseñarles.

### 3. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?

M:

- Que los alumnos conozcan aspectos de la cultura, gastronomía y tradición que desconocían.
- Que aprendan poco a poco a mejorar sus relaciones con los demás a través del conocimiento del otro y de su entorno.
- Que aprendan a comportarse, a respetar y a estar a la altura en actividades diferentes a las del aula ordinaria.

**4. ¿Qué información hemos recogido y procesado?**

M: La información que hemos recogido a través de las diferentes actividades que se han hecho en las tutorías sobre la cultura, gastronomía, geografía, folklore, costumbres, etc.

**5. ¿Han estado los alumnos motivados?**

M: Los alumnos han estado muy motivados, sobre todo en la jornada de las paellas y en la actuación del grupo de chicos que a través de la música nos hicieron una representación del paso de la humanidad por la historia.

Las danzas con el grupo Repicó y el taller de *dolçaina i tabalet* también fueron muy interesantes para todos y disfrutaron bailando y tocando los instrumentos.

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

M: Claro que sí, unos por considerarla suya y el resto porque han disfrutado mucho con las actividades.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

M: En la medida que se les ha ido pidiendo colaboración yo creo que están respondiendo bastante bien. Creo que la jornada gastronómica de paellas fue considerada por ellos como su aportación a nuestra cultura en detrimento de su participación de la que se hizo posteriormente, pero el resultado final ha sido muy satisfactorio.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

M: Que jornadas de éste tipo son mucho más efectivas tanto para su aprendizaje como para mejorar la motivación y la unión entre

los alumnos del centro, que cualquier actividad que se haga a nivel individual en las aulas.

**9. Valoración de los talleres (fallas, paellas, danzas Repicó, *dolçaina i tabalet*, trío de metales, cuento musical con instrumentos de percusión), actividades y jornada gastronómica.**

M: Todos los talleres han sido muy buenos. Especialmente considero que la jornada de las paellas y el cuento musical con percusión han sido los más divertidos, sin quitarles importancia al resto.

Respecto a la jornada gastronómica, a pesar de haber sido preparada en su gran mayoría por el profesorado del centro y no tanto por los padres, me pareció genial que colaboráramos todos, no sólo por los niños, sino por lo que supone para la unión y el buen ambiente entre el claustro. Un diez para ésta actividad.

**10. Propuestas de mejora para los próximos talleres.**

M: Ninguna en particular. Seguir ofreciendo a los alumnos actividades de éste tipo que mejoran el ambiente del centro y contribuyen a una idea de trabajo mucho más dinámica y motivadora.

## ENTREVISTA A MAESTROS CULTURA VALENCIANA Y ESPAÑOLA

**Nombre y Apellidos:** M. T. B. B. **Edad:** 35. **Años de docencia:** 7.

**Años en el centro:** 5. **Especialidad:** Educación Física.

### 1. ¿Qué queríamos conseguir?

M: El conocimiento de las costumbres españolas y en concreto la valenciana, la participación e implicación por parte del claustro, alumnado y familias.

### 2. ¿Estamos consiguiendo lo que nos propusimos?

M: A grandes rasgos sí, se van observando mejoras en las actitudes de los alumnos.

### 3. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?

M:

- Valorar el grado de aceptación entre el alumnado de las actividades y talleres interculturales.
- Observar si se está produciendo una mejora de la convivencia en el centro y si se están reduciendo los conflictos.
- Observar si mejora el respeto hacia lo diferente entre los miembros de la comunidad educativa.

### 4. ¿Qué información hemos recogido y procesado?

M: Los datos que se han ido trabajando en las clases y en los talleres a través de lluvia de ideas, libros, internet, cuentos, preguntando a familiares... Sobre todo información sobre geografía, platos típicos, folklore, juegos populares, cultura, etc.).

**5. ¿Han estado los alumnos motivados?**

M: Sí, todo lo que sea novedad les motiva casi siempre.

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

M: Sí, todo el alumnado está aceptando y respetando muy bien las diferentes culturas del proyecto.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

M: Sí, poca, pero muy ilusionados.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

M: Yo creo que ésta cultura les ha llamado menos la atención que la cultura árabe, que les era más desconocida a la mayoría a nivel de religión, costumbres, comida... Ya que ésta cultura es la de su entorno y la tienen más asumida. Aún así, hay cosas que todos desconocíamos y ha sido muy enriquecedor.

**9. Valoración de los talleres (fallas, paellas, danzas Repicó, *dolçaina i tabalet*, trío de metales, cuento musical con instrumentos de percusión), actividades y jornada gastronómica.**

M: Todos me han gustado porque han sido muy variados, bien organizados y han participado todos positivamente.

Las paellas buenísimas y las familias estaban muy contentas aunque participaron pocas, pero fue muy divertido.

**10. Propuestas de mejora para los próximos talleres.**

M: Que las actividades sean motivadoras y que participen más familias.

## ENTREVISTA A MAESTROS CULTURA VALENCIANA Y ESPAÑOLA

**Nombre y Apellidos:** A. F. J. **Edad:** 54. **Años de docencia:** 24.

**Años en el centro:** 18. **Especialidad:** tutora de 1º Primaria.

**1. ¿Qué queríamos conseguir?**

A: Que los alumnos conozcan la cultura española y valenciana y así valoren las diferencias culturales con sus compañeros.

**2. ¿Estamos consiguiendo lo que nos propusimos?**

A: Sí.

**3. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?**

A: Tener en cuenta la edad del alumnado para adaptar las diferentes actividades, consiguiendo así una mayor motivación, interés y participación en las actividades, tanto individuales como de grupo.

**4. ¿Qué información hemos recogido y procesado?**

A: Toda aquella que los alumnos y sus familias han aportado, así como la información recopilada por el equipo educativo a través de los diferentes recursos: internet, libros, cuentos y material ya existente en el centro.

**5. ¿Han estado los alumnos motivados?**

A: Sí, tanto el alumnado español como el resto, que han participado y se han implicado mucho, reforzando sus conocimientos previos y ampliando con otros nuevos.

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

A: Sí.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

A: Hubo mucha colaboración de las familias en la elaboración y degustación de paellas, pero no tanta el día de la jornada gastronómica española.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

A: Que los alumnos aceptan bien las diferencias culturales si se les presentan de forma atractiva, natural y divertida.

**9. Valoración de los talleres (fallas, paellas, danzas Repicó, *dolçaina i tabalet*, trío de metales, cuento musical con instrumentos de percusión), actividades y jornada gastronómica.**

A: Fueron bien aceptados por el alumnado, especialmente la construcción de la falla por haber participado en su elaboración, así como la degustación de paellas por la participación de sus familias dentro de la escuela y el cuento musical con percusión por lo atractivo y diferente.

En referencia a la jornada gastronómica, destacar la alta implicación del claustro y la gran variedad de los platos. Hubo mucha comida para presentar al alumnado.

**10. Propuestas de mejora para los próximos talleres.**

A: Intentar una mayor implicación por parte de las familias.

## ENTREVISTA A MAESTROS CULTURA VALENCIANA Y ESPAÑOLA

**Nombre y Apellidos:** M. V. S. **Edad:** 38. **Años de docencia:** 12.

**Años en el centro:** 6. **Especialidad:** Tutora de 2º Primaria.

### 1. ¿Qué queríamos conseguir?

M: El conocimiento de las costumbres valencianas y españolas y la participación del alumnado y familias autóctonas de aquí.

### 2. ¿Estamos consiguiendo lo que nos propusimos?

M: Sí, además ha estado muy bien la participación de las familias.

### 3. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?

M:

- La encuesta y revisión del material aportado por los alumnos.
- La participación en las actividades.
- La exposición oral de los alumnos de los conceptos trabajados.
- El respeto y tolerancia hacia todas las culturas que estamos trabajando en el proyecto.
- Mejora de la convivencia en el centro.

### 4. ¿Qué información hemos recogido y procesado?

M: La aportada por los alumnos, las actividades que se han realizado en el aula, los talleres externos y el concurso de cerámica de Manises.

### 5. ¿Han estado los alumnos motivados?

M: Menos que en la cultura árabe, no han participado tanto. Algunos alumnos árabes son los que han traído material de cultura valenciana. Pero con los talleres sí que ha estado muy motivado todo el grupo, les encanta el cambio de rutina y la participación externa.

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

M: En términos generales sí, sobre todo para la elaboración del monumento fallero y todos los talleres que se han realizado en el gimnasio.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

M: Sí ha habido participación, pero menos que en la cultura árabe que fue masiva.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

M: Conclusiones bastante positivas. Ha sido un trabajo novedoso en el centro, que ha motivado a alumnos y a maestros, trabajando de forma diferente y buscando nuevas estrategias, para poder lograr lo máximo con este alumnado tan especial.

**9. Valoración de los talleres (fallas, paellas, danzas Repicó, *dolçaina i tabalet*, trío de metales, cuento musical con instrumentos de percusión), actividades y jornada gastronómica.**

M: Muy positiva y muy buena organización de todos los talleres. Respecto a la jornada gastronómica (las paellas en el patio), muy bien organizada y eso que era bastante difícil, porque todo el material lo proporcionaba el centro.

**10. Propuestas de mejora para los próximos talleres.**

M: Repercusión mediática en la localidad.

## ENTREVISTA A MAESTROS CULTURA VALENCIANA Y ESPAÑOLA

**Nombre y Apellidos:** M. T. C. **Edad:** 36. **Años de docencia:** 10.

**Años en el centro:** 2. **Especialidad:** Tutora de 3º.

### 1. ¿Qué queríamos conseguir?

M: Que los alumnos conozcan y respeten los rasgos de identidad de la cultura en la que conviven y se desarrollan, comparando y aceptando las diferencias, que con las otras culturas que hemos trabajado, tenemos.

### 2. ¿Estamos consiguiendo lo que nos propusimos?

M: Se ha logrado en gran medida, que conocieran un poquito más de la cultura valenciana. Que conocieran canciones típicas, las fiestas más populares y sus orígenes, los platos típicos. En nuestro caso, nos hemos centrado más en la cultura valenciana, y se ha quedado más descolgada la española, en general.

### 3. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?

M:

- Buscar información de la cultura que se está trabajando.
- Participar de forma activa en las actividades y talleres interculturales.
- Respetar y valorar la labor de las personas que realizan los talleres.
- Respetar aquello que nos están enseñando (música, danza, gastronomía, religión, tradiciones).
- Interés por conocer la cultura del país en el que viven.

**4. ¿Qué información hemos recogido y procesado?**

M: Se ha confeccionado un dossier en el que los niños han sintetizado toda la información que se ha dado o que se ha conseguido a través de libros, revistas, conocidos...

**5. ¿Han estado los alumnos motivados?**

M: En todo momento. Estaban muy motivados, sobre todo con la elaboración de la falla y con la participación de las familias.

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

M: Sí, porque están muy ilusionados con el proyecto y disfrutaban mucho sobre todo con las actividades en las que participan activamente.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

M: Sí, han participado muchas familias, más de las que esperábamos en ésta cultura.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

M: Las mismas que hemos sacado en el resto de culturas anteriores. Es un proyecto ambicioso pero tremendamente positivo para los alumnos y para la comunidad educativa en general. Sí que creo, que ha habido ocasiones en las que las cosas estaban muy amontonadas, por lo que no se ha podido profundizar tanto como deberíamos o como los niños manifestaban que les interesaba.

9. **Valoración de los talleres (fallas, paellas, danzas Repicó, *dolçaina i tabalet*, trío de metales, cuento musical con instrumentos de percusión), actividades y jornada gastronómica.**

M: Todos los talleres han sido estupendos, han sido muchos y muy variados y al alumnado les han encantado.

La jornada gastronómica ha sido genial, han participado bastantes madres y ha sido muy positivo. Abrir la escuela a las familias, siempre es positivo para toda la comunidad educativa.

10. **Propuestas de mejora para los próximos talleres.**

M: Está el listón muy alto. Los talleres han sido muy buenos, hasta el día de hoy. Creo que sí que podríamos escalonar más o reducir, más bien, el trabajo de las culturas. En lugar de 4 culturas, trabajar 3 el curso próximo. Ha habido cosas que se me han quedado descolgadas o que me hubiera gustado trabajar de otra manera y con más profundidad. Hemos estado muy condicionados por el tema de las actuaciones y su disponibilidad (cosa muy lógica y que se escapa de nuestra voluntad).

El año que viene, seguro que sale todo muchísimo mejor que este (y hay cosas en las que va a ser difícil hacerlo mejor, pues han sido geniales).

## ENTREVISTA A MAESTROS CULTURA VALENCIANA Y ESPAÑOLA

**Nombre y Apellidos:** P. M. N. **Edad:** 39. **Años de docencia:** 12.

**Años en el centro:** 2. **Especialidad:** Tutora de 4º de Primaria.

### 1. ¿Qué queríamos conseguir?

P: Acercar las costumbres, modos de vida, folklore, organización social, geografía, gastronomía... propias de la cultura española y valenciana a los alumnos y que aprendan a respetar todas las culturas y a ser tolerantes con lo que es diferente a lo suyo.

### 2. ¿Estamos consiguiendo lo que nos propusimos?

P: En general estamos consiguiendo acercar todas y cada una de las culturas trabajadas hasta ahora a los alumnos con éxito.

### 3. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?

P:

- Participar en las intervenciones orales del aula.
- Conocer textos literarios de la cultura española.
- Expresarse de forma oral de manera ordenada y coherente.
- Redactar una noticia a partir de la entrevista.
- Identificar y localizar las diferentes comunidades españolas.
- Valorar las diferentes formas de expresión musical y plástica llevadas a cabo.
- Mostrar respeto ante las intervenciones musicales, talleres, entrevistas...

- Mostrar interés en la búsqueda de información sobre la cultura española.
- Participar y disfrutar de los diferentes talleres.

**4. ¿Qué información hemos recogido y procesado?**

P:

- Información acerca de la geografía del país y de la comunidad.
- Fiestas que se celebran.
- Folklore español: danzas, canciones populares...
- Cuentos típicos españoles.
- Gastronomía: platos típicos de la Comunidad Valenciana y de otras comunidades españolas.
- A parte de ésta información se ha observado el comportamiento, interés, motivación, la capacidad de búsqueda y análisis de la información de los alumnos.

**5. ¿Han estado los alumnos motivados?**

P: Sí, los alumnos participan activamente en los diferentes talleres con lo que el nivel de motivación aumenta cuando se sienten protagonistas de su propio aprendizaje.

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

P: No se ha observado ningún rechazo hacia la cultura española y valenciana por parte de ningún alumno.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

P: Ha habido menos participación que en la cultura árabe.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

P: Los alumnos se respetan más y se comprenden más cuando conocen las diferentes culturas, creencias y modos de hacer de las distintas razas y etnias.

**9. Valoración de los talleres (fallas, paellas, danzas Repicó, *dolçaina i tabalet*, trío de metales, cuento musical con instrumentos de percusión), actividades y jornada gastronómica.**

P: En general todos los talleres han sido muy interesantes y su valoración muy positiva.

Pese a la escasa participación de las familias en la jornada gastronómica, la disponibilidad y grado de implicación de los profesores del centro ha sido muy satisfactoria.

**10. Propuestas de mejora para los próximos talleres.**

P: La forma en la que se están llevando a cabo los talleres me parece que es la adecuada e inmejorable.

## ENTREVISTA A MAESTROS CULTURA VALENCIANA Y ESPAÑOLA

**Nombre y Apellidos:** M. J. C. S. **Edad:** 32. **Años de docencia:** 6.

**Años en el centro:** 3. **Especialidad:** tutora de 5º de Primaria.

### 1. ¿Qué queríamos conseguir?

M: Ampliar el conocimiento de nuestra cultura y acercar diferentes aspectos típicos y tradiciones a todo el alumnado del centro. Crear un ambiente de respeto y tolerancia, a través del acercamiento de la cultura valenciana y española.

### 2. ¿Estamos consiguiendo lo que nos propusimos?

M: Sí, aumentando los conocimientos y generando nuevos intereses; y motivando a los alumnos provenientes de otros países a conocer la cultura propia del municipio donde viven.

### 3. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?

M:

- Realiza buenas acciones y conductas.
- Es capaz de explicar de manera oral o por escrito los contenidos aprendidos.
- Valora positivamente los aspectos típicos y tradiciones de la cultura valenciana y española.

### 4. ¿Qué información hemos recogido y procesado?

M:

- Situación geográfica de la Comunidad Valenciana y demás autonomías en España.

- Información general sobre el país (capital, población, extensión, economía, etc.) y sobre la Comunidad Valenciana.
- Las banderas y vestimentas típicas de las comunidades autónomas.
- Tradiciones y cultura (música, baile y gastronomía).

**5. ¿Han estado los alumnos motivados?**

M: Sí, ya que ésta ha sido la cultura con un mayor número de representación en el centro. El grado de participación del alumnado en todas las actividades y tareas realizadas ha sido muy positivo, destacando como actividad mejor valorada la exhibición de “Historia de la música con Percusión”.

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

M: Por supuesto, ya que al tratarse de la cultura propia de nuestra ciudad, todo el alumnado se sentía más identificado y el respeto y la tolerancia hacia ella eran mayores.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

M: Sí, sobre todo en las paellas. En la jornada gastronómica participaron en la medida de sus posibilidades.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

M: En mi opinión, éste proyecto está en íntima relación con las señas de identidad del centro, ya que trabajamos:

- Aprendizajes significativos.
- Comunidades de aprendizaje.
- Puesta en común de vivencias.
- Actividades lúdico-educativas.

**9. Valoración de los talleres (fallas, paellas, danzas Repicó, *dolçaina i tabalet*, trío de metales, cuento musical con instrumentos de percusión), actividades y jornada gastronómica.**

M: La participación del alumnado y sus familias ha sido muy positiva, mostrando gran interés en los diferentes talleres. Los que mayor éxito han tenido han sido el cuento musical con percusión y las paellas.

Ha sido la jornada gastronómica con mayor aceptación por parte del alumnado, ya que muchos de los platos preparados forman parte de su dieta habitual.

**10. Propuestas de mejora para los próximos talleres.**

M:

- Continuar trabajando de forma transversal el proyecto en todos los niveles y establecerlo como proyecto estable y duradero en el tiempo.
- Para el próximo curso escolar volver a trabajar la cultura española centrándonos en otras comunidades autónomas, ya que debido a la gran diversidad del país no se ha podido abarcar de manera específica el resto de comunidades.
- Contratar talleres en los que el alumnado participe de una manera más activa.

## ENTREVISTA A MAESTROS CULTURA VALENCIANA Y ESPAÑOLA

**Nombre y Apellidos:** J. A. P. **Edad:** 30. **Años de docencia:** 4.

**Años en el centro:** 2. **Especialidad:** tutor de 6º de Primaria.

### 1. ¿Qué queríamos conseguir?

J: Que los alumnos conozcan la cultura y costumbres de la comunidad y del país en el que residen, alcanzando un grado de respeto hacia todas las culturas y formas de vida.

### 2. ¿Estamos consiguiendo lo que nos propusimos?

J: Sí, es un trabajo lento, pero poco a poco se van viendo resultados muy positivos en el alumnado.

### 3. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?

J:

- Mostrar actitudes respetuosas y tolerantes hacia lo diferente.
- Mostrar interés por aprender y buscar información.
- Mostrar una actitud participativa en actividades y talleres.
- Situar en un mapa las Comunidades Autónomas de España.

### 4. ¿Qué información hemos recogido y procesado?

J:

- Geografía de España.
- Folklore y fiestas españolas.
- Comidas típicas españolas y valencianas.

- Observación del comportamiento de mis alumnos en las actividades de aula.

**5. ¿Han estado los alumnos motivados?**

J: Sí, mi grupo en concreto ha estado muy motivado.

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

J: Sí, el ambiente general del centro es de gran aceptación y agrado hacia el proyecto intercultural, y están deseando trabajar nuevas culturas desconocidas aún para ellos.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

J: Han participado pocas familias, pero las que lo han hecho con mucho interés y muy ilusionadas.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

J: Que el proyecto está siendo muy positivo y enriquecedor para toda la comunidad educativa en general. Todos estamos aprendiendo muchas cosas y está mejorando la convivencia en el centro.

**9. Valoración de los talleres (fallas, paellas, danzas Repicó, *dolçaina i tabalet*, trío de metales, cuento musical con instrumentos de percusión), actividades y jornada gastronómica.**

J: Todos los talleres han estado geniales, han sido muchos y muy variados. El que más ha gustado ha sido el cuento musical con percusión.

En las paellas disfrutaron mucho y en la jornada gastronómica también, ésta vez no hubo nada de rechazo hacia la comida.

**10. Propuestas de mejora para los próximos talleres.**

J:

- Dejar el proyecto intercultural dentro de la programación del centro de manera permanente, para que se trabaje todos los cursos.
- Fomentar la participación de las familias en el proyecto.

## ANEXO 9. ENTREVISTAS A MAESTROS CULTURA SUDAMERICANA

**Nombre y Apellidos:** D. M. L. **Edad:** 41 años. **Años de docencia:** 16.  
**Años en el centro:** 6. **Especialidad:** Pedagogía Terapéutica.

### 1. ¿Qué queríamos conseguir?

D: Este último periodo ha resultado ser demasiado ajustado en el tiempo y con alguna dificultad para realizar actividades referidas a la cultura sudamericana, por ser final de curso y la carga que ello conlleva.

Los objetivos marcados inicialmente en el propio proyecto:

- La participación activa del alumnado en su aprendizaje.
- La cooperación entre el alumnado y el profesorado de diferentes niveles.
- La formación del profesorado basada en su reflexión sobre la práctica.
- La colaboración de padres y madres en la vida escolar.
- La colaboración del Ayuntamiento, la Escuela de Música de Manises y diversas asociaciones musicales y culturales.

### 2. ¿Lo hemos conseguido?

D: Respecto a los objetivos fijados en el proyecto, los tres primeros han continuado llevándose a cabo, puesto que el alumnado sigue respondiendo bien, han cooperado con los profesores, y éstos siguen replanteándose otras formas de afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lamentablemente, los dos últimos objetivos han sido menos visibles en este caso, ya que el número de padres representantes de esta cultura es menor, así como una menor implicación de los demás padres. Y por parte de la colaboración de otras entidades,

no se ha alcanzado el nivel de las anteriores, sobre todo en la cultura valenciana-española.

**3. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?**

D:

- Observar si se reducen los conflictos entre los alumnos motivados por diferencias étnicas o culturales.
- Localizar correctamente en el mapa los países que se han trabajado en su continente.
- Responder correctamente cuestiones sobre a qué cultura corresponde determinado aspecto (comidas, costumbres, canciones, juegos,...).
- Valorar por parte de la comunidad educativa si ha mejorado la convivencia en el aula y en el centro en general.

**4. ¿Qué información hemos recogido y procesado?**

D: En función de las diferentes tareas planteadas, a nivel individual, de aula, de ciclo o de colegio, y respecto a si han tenido una mayor carga curricular o lúdica, todos los miembros hemos asimilado nuevas experiencias que nos han permitido cumplimentar dossier, actividades, manualidades, tareas, listas, mapas... y sobre todo cambiar nuestro cerebro, vivencias personales que modifican nuestra forma de pensar.

**5. ¿Han estado los alumnos motivados?**

D: En menor medida que en otras ocasiones por el estrés de final de curso a nivel anímico general, pero igual que siempre en el momento que se les ha demandado realizar las actividades programadas.

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

D: Creo que sí. Más que en otras ocasiones por parte de cierta minoría, que ante la previsión de que durante el próximo curso se trabaje su cultura, se han visto más respetuosos.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

D: Poca.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

D: Por una parte lo bien que nos ha venido a nuestro colegio el implementar un programa de éstas características para mejorar el conocimiento de los alumnos entre sí, y rebajar los posibles conflictos fruto de patrones aprendidos fuera del entorno escolar. Por otro lado, la posibilidad de aprender de otra forma, que nos confirma aquello que sospechábamos, aprendemos mejor con vivencias personales. Los niños saben ubicar perfectamente a Bolivia, algo que no todos los alumnos pequeños del municipio pueden hacer.

**9. Valoración de las actividades, talleres (grupo musical de Bolivia, cuentos de Brasil, músico argentino) y jornada gastronómica.**

D: Lamentablemente para mí, sólo pude disfrutar del grupo musical de Bolivia, ya que las otras actividades se realizaron en las aulas de referencia. Me pareció muy enriquecedor, al conocer la visión de los mismos habitantes del país y sus costumbres.

También trascendió a los “espectadores” la falta de comunicación entre las dos regiones que representaban los bailarines, pues desconocían aspectos de sus compatriotas, igual que nosotros, pero ellos siendo vecinos.

Respecto a la jornada gastronómica no pude participar.

**10. Valoración global del proyecto de interculturalidad (cultura africana, cultura árabe, cultura valenciana y española y cultura sudamericana)**

D: Mi valoración general es muy positiva, por lo que supone cambiar la perspectiva del proceso educativo.

**11. Propuestas de mejora para los próximos talleres del curso que viene.**

D: Evitar caer en la monotonía de hoy toca: taller, actividad, tarea... tanto en el alumnado, como en el resto de la comunidad escolar.

Ante la falta de recursos económicos por los impagos de Conselleria, así como las propuestas de trabajar una cultura por nivel en infantil durante todo el curso y por trimestre en primaria, planteo la conveniencia de trabajar desde octubre hasta abril aquellas culturas programadas, y dedicar los meses de mayo y junio a repasar aquellas culturas vivenciadas empleando métodos menos dirigidos. Por ejemplo que los alumnos mayores expliquen a sus compañeros o a los padres determinados trabajos realizados, se hagan grabaciones en vídeo, charlas, debates... De esta forma nos evitamos el estrés de final de curso, el alumnado repasa contenidos aprendidos, aquellos que no participaron en su momento por incorporarse al aula a destiempo acceden a los mismos contenidos, los maestros no se cargan de más tareas a final de curso... y el colegio no gasta más recursos económicos. Por supuesto nos sirve como sistema de evaluación dinámica, visualizando qué han aprendido nuestros alumnos y cómo lo han aprendido.

## ENTREVISTA A MAESTROS CULTURA SUDAMERICANA

**Nombre y Apellidos:** M. R. L. R. **Edad:** 42. **Años de docencia:** 12.

**Años en el centro:** 6. **Especialidad:** Inglés

### 1. ¿Qué queríamos conseguir?

M: Igual que en las demás, dar a conocer las tradiciones y la cultura de países de los que tenemos representación en el colegio,

### 2. ¿Lo hemos conseguido?

M: En parte creo que sí.

### 3. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?

M:

- Que los alumnos conozcan aspectos de la cultura, gastronomía y tradición que desconocían.
- Que aprendan poco a poco a mejorar sus relaciones con los demás a través del conocimiento del otro y de su entorno.
- Que aprendan a comportarse, a respetar y a estar a la altura en actividades diferentes a las del aula ordinaria.

### 4. ¿Qué información hemos recogido y procesado?

M: La que se ha trabajado en las aulas, las aportaciones del maestro argentino y de las maestras brasileñas que vinieron al centro, el argentino y lo que nos contaron los bolivianos.

**5. ¿Han estado los alumnos motivados?**

M: Yo creo que sí, porque el proyecto en general les ha gustado, pero particularmente creo que ha sido la menos interesante.

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

M: Sí, la han aceptado al igual que las demás culturas.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

M: Muy pocas familias han colaborado y más bien por aula que a nivel de centro. Tenemos poca representación sudamericana en el centro.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

M: Tanto de éste como del resto de los talleres la conclusión es que han sido muy motivadores y que debemos seguir trabajando de éste modo.

**9. Valoración de las actividades, talleres (grupo musical de Bolivia, cuentos de Brasil, músico argentino) y jornada gastronómica.**

M: Los talleres han sido más flojos que en otras culturas. El grupo de Bolivia fue poco motivador, los cuentos de Brasil les gustaron bastante al igual que el músico argentino.

Al tener pocas familias sudamericanas, la jornada gastronómica resultó más bien floja.

**10. Valoración global del proyecto de interculturalidad (cultura africana, cultura árabe, cultura valenciana y española y cultura sudamericana)**

M: El proyecto, además de su objetivo principal, que era el dar a conocer las diferentes culturas del centro a través de la música, ha servido de punto de partida para cambiar el ambiente del centro. El ser tan participativo y con actividades que implicaban al centro en su totalidad, ha influido en la forma de trabajo y en conseguir un objetivo común.

**11. Propuestas de mejora para los próximos talleres del curso que viene.**

M: Ninguna en principio, quizá que los grupos o gente que colabore desde el exterior sean como la mayoría de los que han venido y que no ocurra como con los sudamericanos.

## ENTREVISTA A MAESTROS CULTURA SUDAMERICANA

**Nombre y Apellidos:** M. T. B. B. **Edad:** 35. **Años de docencia:** 7.

**Años en el centro:** 5. **Especialidad:** Educación Física.

### 1. ¿Qué queríamos conseguir?

M: Con ésta propuesta didáctica, aparte de contribuir a la mejora del ámbito motor del alumnado, pretendíamos sensibilizar a los niños hacia el acercamiento y conocimiento de otras culturas, además de fortalecer la cohesión de equipo y propiciar una mayor socialización.

### 2. ¿Lo hemos conseguido?

M: Soy consciente de que realmente nunca se llega a lograr completamente éstos objetivos. Es una lucha constante del día a día, aunque sí es cierto que los alumnos se han mostrado muy participativos y han disfrutado de todos los juegos y talleres propuestos.

### 3. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?

M:

- Conocer culturas diferentes con sus rasgos y características.
- Conoce y participa en juegos de diferentes países y culturas.
- Participa activamente en la investigación a cerca de los juegos.
- Conoce y respeta las normas de los juegos.
- Trabaja y coopera en equipo para conseguir objetivos comunes establecidos en todas las actividades del proyecto.
- Reconoce y respeta la diversidad cultural.

- Se sensibiliza y comprende las circunstancias sociales que se dan en distintos lugares del mundo.
- Explica un juego a los compañeros de forma correcta.

#### **4. ¿Qué información hemos recogido y procesado?**

M: Al inicio de cada cultura trabajada se pedía a los alumnos del segundo y tercer ciclo que buscaran juegos de la cultura que tocaba trabajar. Esta información debía ser entregada a través de una ficha de juegos que la maestra les ha facilitado, con la intención de realizar un dossier de juegos populares y tradicionales de las culturas trabajadas.

#### **5. ¿Han estado los alumnos motivados?**

M: Los alumnos se han mostrado muy motivados. Aunque también es cierto que la motivación ha ido decreciendo. Los alumnos se mostraron muy motivados en las dos primeras culturas trabajadas, africana y árabe, sobre todo en ésta última. Han sido éstos alumnos los que más juegos nos han enseñado, además de mostrarse siempre dispuestos a explicar a sus compañeros las normas y la forma de juego.

Durante el curso, los alumnos me pedían repetir juegos de estas culturas más que de las otras.

#### **6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

M: Al tiempo que se iban trabajando los juegos, se iba preguntando a los alumnos que me explicaran las características de estas culturas, y todo aquello que habían trabajado en clase. Es cierto que en esos momentos no se observan actitudes racistas ni

discriminatorias, pero también es cierto que una vez se vuelve a la normalidad del patio vuelven a tener lugar a veces faltas de respeto hacia los alumnos árabes o asiáticos, sobre todo.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

M: Aunque ha habido participación por parte de las familias, hemos de decir que más de unas que de otras. Las familias árabes, sin duda son las que más se han implicado en el proyecto. Al igual que con las familias lo mismo ha ocurrido con los alumnos, al menos desde el área de educación física, porque han sido los que más juegos han aportado.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

M: Tras llevar a cabo la experiencia, pienso que los objetivos planteados han sido alcanzados en su mayoría. También se ha de destacar la ilusión, entusiasmo y protagonismo que han adquirido los alumnos inmigrantes. Ellos mismos han aportado los juegos que practican en su país. Por todo ello, ésta experiencia no se puede quedar aquí, sino que hay que seguir trabajando en el día a día con el fin de conseguir ese cambio que desde la escuela se pretende, para favorecer una sociedad cada vez más justa y tolerante.

**9. Valoración de las actividades, talleres (grupo musical de Bolivia, cuentos de Brasil, músico argentino) y jornada gastronómica.**

M: Los talleres sudamericanos han gustado a todo el alumnado, especialmente el del músico argentino.

La jornada gastronómica estuvo bastante bien, pero más floja que otras anteriores.

**10. Valoración global del proyecto de interculturalidad (cultura africana, cultura árabe, cultura valenciana y española y cultura sudamericana)**

M: De todas las culturas trabajadas, ha habido talleres que han gustado más que otros, pero por lo general la aceptación ha sido muy buena. Las dos primeras culturas trabajadas, quizás por lo novedoso, fueron las que más interés han despertado entre nuestros alumnos.

**11. Propuestas de mejora para los próximos talleres del curso que viene.**

M: En mi opinión, la última cultura trabajada ha quedado demasiado floja. Quizás sería interesante que se trabajara sólo una cultura por trimestre.

Desde el área de educación física y el área de música podríamos añadir danzas del mundo y trabajarlas conjuntamente para luego mostrarlas al centro al final de cada trimestre.

## ENTREVISTA A MAESTROS CULTURA SUDAMERICANA

**Nombre y Apellidos:** A. F. J. **Edad:** 54. **Años de docencia:** 24.

**Años en el centro:** 18. **Especialidad:** tutora de 1º Primaria.

### 1. ¿Qué queríamos conseguir?

A: Que los alumnos conozcan la cultura sudamericana y así valoren las diferencias culturales con sus compañeros.

### 2. ¿Lo hemos conseguido?

A: Sí.

### 3. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?

A:

- Mostrar interés en buscar información y compartirla con sus compañeros.
- Mostrar interés por aprender conceptos nuevos de otras culturas.
- Actitud participativa en actividades y talleres.
- Actitud tolerante y respetuosa hacia otras culturas y costumbres.

### 4. ¿Qué información hemos recogido y procesado?

A: La que han aportado los alumnos, familiares y maestros: geografía, música, gastronomía, juegos populares, vestimenta, religión, etc.

**5. ¿Han estado los alumnos motivados?**

A: Sí. Por un lado les gustó el cambio de continente, pero por otro, dado que hemos mantenido la misma estructura de trabajo que en los anteriores proyectos, les ha resultado un poco monótono.

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

A: Sí, muy bueno.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

A: Hubo poca participación de las familias, dado que hay poca representación de ésta cultura.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

A: Que ha sido un proyecto muy bonito a la vez que enriquecedor para toda la comunidad escolar. Ha gustado mucho a todos, tanto alumnos como familias y el curso que viene continuaremos trabajando otras culturas y perfeccionando aspectos.

**9. Valoración de las actividades, talleres (grupo musical de Bolivia, cuentos de Brasil, músico argentino) y jornada gastronómica.**

A: Fueron bien aceptados por el alumnado y las danzas bolivianas les impactaron por el atuendo de plumajes y máscaras. Asimismo destacar el trato directo y cercano que tuvieron con las personas que vinieron de Brasil a contar cuentos y de Argentina a cantar y a tocar instrumentos.

Respecto a la jornada gastronómica destacar la participación de sólo tres familias que aportaron comidas típicas de sus países para degustar (Perú, Ecuador y Colombia).

**10. Valoración global del proyecto de interculturalidad (cultura africana, cultura árabe, cultura valenciana y española y cultura sudamericana)**

A: La valoración global del proyecto es muy buena. Ha habido algunos talleres que han destacado más respecto a otros, pero es normal. Se ha hecho un trabajo muy bueno por parte de todo el profesorado y los alumnos han aprendido muchas cosas nuevas de otras culturas y están aprendiendo a respetarse los unos a los otros, independientemente de su origen, raza o religión.

**11. Propuestas de mejora para los próximos talleres del curso que viene.**

A: Trabajar los países que quedan de forma diferente, seleccionando el que más interese a cada clase, según el origen de su alumnado y luego compartiéndolo con el ciclo.

## ENTREVISTA A MAESTROS CULTURA SUDAMERICANA

**Nombre y Apellidos:** M. V. S. **Edad:** 38. **Años de docencia:** 12.

**Años en el centro:** 6. **Especialidad:** Tutora de 2º Primaria.

### 1. ¿Qué queríamos conseguir?

M: Aprender aspectos de la cultura sudamericana y conseguir una mayor participación de las familias.

### 2. ¿Lo hemos conseguido?

M: Sí. Poco a poco se han ido consiguiendo los objetivos que nos planteamos inicialmente, mejorando el clima del centro y las actitudes entre el alumnado.

### 3. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?

M:

- Actitud participativa en actividades de aula y talleres interculturales.
- Participación de las familias.
- Saber localizar geográficamente los países trabajados.
- Mejora de la convivencia escolar.

### 4. ¿Qué información hemos recogido y procesado?

M: Se ha ido recogiendo y procesando toda aquella información que han ido aportando tanto los niños, como las familias y los maestros.

### 5. ¿Han estado los alumnos motivados?

M: Muy motivados e ilusionados.

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

M: Sí, están disfrutando mucho aprendiendo tantas cosas de otras culturas.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

M: Poca, pero porque hay pocas familias sudamericanas en el centro.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

M: En términos generales se puede concluir que el proyecto ha beneficiado mucho al centro en todos los aspectos. Ha acercado mucho a las familias, ha mejorado el ambiente y la convivencia escolar y hemos aprendido todos muchas cosas que desconocíamos sobre otras culturas diferentes a la propia.

**9. Valoración de las actividades, talleres (grupo musical de Bolivia, cuentos de Brasil, músico argentino) y jornada gastronómica.**

M: Los alumnos han mostrado una actitud participativa y colaboradora en las actividades de aula y en los talleres. Los tres talleres han gustado mucho, especialmente el de los bailes del grupo boliviano.

La jornada gastronómica estuvo muy bien.

**10. Valoración global del proyecto de interculturalidad (cultura africana, cultura árabe, cultura valenciana y española y cultura sudamericana)**

M: Una valoración muy buena. Ha servido para unir aún más al profesorado y reducir conflictos entre el alumnado.

**11. Propuestas de mejora para los próximos talleres del curso que viene.**

M: Trabajar sólo tres culturas el curso que viene en vez de cuatro, para poder profundizar más en ellas.

## ENTREVISTA A MAESTROS CULTURA SUDAMERICANA

**Nombre y Apellidos:** M. T. C. **Edad:** 36. **Años de docencia:** 10.

**Años en el centro:** 2. **Especialidad:** Tutora de 3º de Primaria.

### 1. ¿Qué queríamos conseguir?

M:

- Presentar y acercar al alumnado la cultura sudamericana, en concreto: Ecuador, Uruguay, Colombia, Brasil, Perú y Argentina.
- Fomentar actitudes de respeto y tolerancia hacia todas las culturas.
- Mejorar el clima en el centro.

### 2. ¿Lo hemos conseguido?

M: Sí.

### 3. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?

M:

- Actitud participativa.
- Actitud respetuosa hacia todos los miembros de la comunidad educativa.
- Actitud respetuosa hacia lo que están aprendiendo: música, danza, gastronomía, religión, juegos populares, vestimentas, geografía, moneda, bandera, tradiciones.
- Búsqueda de información sobre la cultura sudamericana.

**4. ¿Qué información hemos recogido y procesado?**

M: Aquella que ha sido relevante para poder trabajar a fondo la cultura sudamericana.

**5. ¿Han estado los alumnos motivados?**

M: Sí, mucho.

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

M: Sí, tanto ésta cultura como todas las que hemos trabajado anteriormente durante el curso han sido muy bien aceptadas.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

M: Las pocas familias sudamericanas que tenemos en el centro, sí han participado.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

M: El proyecto ha proporcionado muchos beneficios al centro, tanto a nivel de actitudes y comportamientos en los alumnos como a nivel de conocimientos. Para las familias también ha sido muy positivo y enriquecedor, y las ha acercado al centro.

**9. Valoración de las actividades, talleres (grupo musical de Bolivia, cuentos de Brasil, músico argentino) y jornada gastronómica.**

M: Los talleres han sido muy buenos. El músico argentino que fue por las clases les gustó mucho y los bailes bolivianos también.

La jornada gastronómica estuvo bastante bien.

**10. Valoración global del proyecto de interculturalidad (cultura africana, cultura árabe, cultura valenciana y española y cultura sudamericana).**

M: La valoración global es muy buena. Ha sido un éxito poner en marcha un proyecto de educación intercultural en nuestro centro, ya que ha conllevado muchas mejoras a nivel educativo y de convivencia.

**11. Propuestas de mejora para los próximos talleres del curso que viene.**

M: Trabajar sólo tres culturas el curso próximo para que dé más tiempo a profundizar en más aspectos.

## ENTREVISTA A MAESTROS CULTURA SUDAMERICANA

**Nombre y Apellidos:** P. M. N. **Edad:** 39. **Años de docencia:** 12.

**Años en el centro:** 2. **Especialidad:** Tutora de 4º de Primaria.

### 1. ¿Qué queríamos conseguir?

P: Acercar la cultura y costumbres de Sudamérica a los alumnos.

### 2. ¿Lo hemos conseguido?

P: Se ha conseguido en un 60% aproximadamente ya que hemos ido un poco justos en el tiempo.

### 3. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?

P:

- Que los alumnos se respeten siendo de la cultura que sean.
- La participación en las distintas actividades propuestas.
- El interés mostrado.
- La capacidad de procesar y sintetizar la información.
- Búsqueda activa de información.

### 4. ¿Qué información hemos recogido y procesado?

P: Hemos recogido toda la información que los alumnos han aportado así como la que han podido buscar en el aula de informática. Hemos realizado una entrevista a unas maestras de Brasil donde los alumnos han tenido que redactar las preguntas, organizarlas y sintetizarlas en la noticia final.

**5. ¿Han estado los alumnos motivados?**

P: Sí, los alumnos han estado motivados durante todo el proceso, en todo el trabajo realizado sobre las distintas culturas.

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

P: Sí, no se ha observado ningún rechazo ni comentario despectivo.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

P: Las familias no han colaborado prácticamente.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

P: Que el trabajo sobre las distintas culturas nos beneficia a todos, especialmente a nuestros alumnos y debemos seguir trabajando en éste proyecto.

**9. Valoración de las actividades, talleres (grupo musical de Bolivia, cuentos de Brasil, músico argentino) y jornada gastronómica.**

P: Valoro muy positivamente la actuación por las aulas del músico argentino.

El grupo musical les gustó a los niños pero, vistas las otras actuaciones que hemos tenido en el centro, se queda muy por detrás.

La jornada gastronómica ha estado bien ya que los mismos niños se han elaborado su plato (banana split), pero respecto a la degustación de platos sudamericanos ha habido poca variedad, porque sólo han colaborado tres familias del centro.

**10. Valoración global del proyecto de interculturalidad (cultura africana, cultura árabe, cultura valenciana y española y cultura sudamericana)**

P: La valoración global del proyecto es muy positiva. Las cuatro culturas han tenido una gran aceptación por parte de todo el alumnado y han disfrutado mucho con todos los talleres.

**11. Propuestas de mejora para los próximos talleres del curso que viene.**

P: La que se ha hablado en claustro: para el curso que viene trabajar 3 culturas, una por trimestre, para trabajarlas más en profundidad.

## ENTREVISTA A MAESTROS CULTURA SUDAMERICANA

**Nombre y Apellidos:** M. J. C. S. **Edad:** 32. **Años de docencia:** 6.

**Años en el centro:** 3. **Especialidad:** tutora de 5º de Primaria.

### 1. ¿Qué queríamos conseguir?

M:

- Acercar la cultura sudamericana a los alumnos y conocer los países de Colombia, Argentina, Brasil, Perú, Uruguay y Ecuador.
- Respetar la diversidad existente dentro del aula y en el centro en general.

### 2. ¿Lo hemos conseguido?

M: Sí. Se ha conseguido crear un clima motivador en el centro que ha despertado el interés en los alumnos por conocer otras culturas, favoreciendo la reducción de conflictos y la mejora de la convivencia.

### 3. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?

- Muestra comportamientos respetuosos y tolerantes.
- Muestra interés por las diferentes razas y culturas de sus compañeros.
- Localiza en un mapa los diferentes países trabajados.
- Es capaz de exponer a sus compañeros información sobre la cultura trabajada.

**4. ¿Qué información hemos recogido y procesado?**

M: Ubicación de los países, capitales, moneda, banderas, religión, gastronomía, música, arte, costumbres...

**5. ¿Han estado los alumnos motivados?**

M: Sí, el grado de participación del alumnado en todas las actividades y tareas realizadas ha sido correcto.

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

M: Sí, aunque se le ha dedicado menos tiempo que al resto de culturas y el alumnado no ha podido demostrar tanto interés como en otras.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

M: La participación de las familias ha sido escasa.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

M: En mi opinión, éste proyecto ha mejorado la interacción de todo el alumnado independientemente de su procedencia. A través del conocimiento de nuevas culturas y del descubrimiento de las formas de vida de otros países, los alumnos han aumentado su respeto hacia los demás.

**9. Valoración de las actividades, talleres (grupo musical de Bolivia, cuentos de Brasil, músico argentino) y jornada gastronómica.**

M: En general los talleres de esta cultura han sido menos motivadores y con menos variedad de contenidos que los anteriores. Pese a ello, los alumnos han mostrado una actitud

positiva y participativa en el grupo musical de Bolivia y con el músico argentino.

La valoración de la jornada gastronómica no es tan buena como la de las anteriores. Además de probar comida típica, se elaboró una *banana split* por cada alumno, y eso fue un acierto.

**10. Valoración global del proyecto de interculturalidad (cultura africana, cultura árabe, cultura valenciana y española y cultura sudamericana)**

M: La valoración de todo el proyecto es muy positiva. El trabajo específico de cada cultura ha sido adecuado a las necesidades del alumnado del centro. Ha servido para ganar en conocimientos, aumentar el respeto y tolerancia hacia lo diferente, y mostrar interés hacia las tradiciones, gastronomía y formas de vida diferentes a las propias.

**11. Propuestas de mejora para los próximos talleres del curso que viene.**

M:

- Organizar mejor el tiempo para cada cultura, dejando libre el mes de junio.
- Debido a la diversidad que tenemos, en posteriores cursos trabajar otras comunidades más profundamente, dentro de la cultura española.
- Intentar contactar con talleres que sean igual de motivadores en todas las culturas.

## ENTREVISTA A MAESTROS CULTURA SUDAMERICANA

**Nombre y Apellidos:** J. A. P. **Edad:** 30. **Años de docencia:** 4.

**Años en el centro:** 2. **Especialidad:** tutor de 6º de Primaria.

### 1. ¿Qué queríamos conseguir?

J: Conocer aspectos y costumbres de la cultura sudamericana, ya que también tenemos alumnado de éstos países.

### 2. ¿Lo hemos conseguido?

J: Sí, hemos trabajado algunos países sudamericanos: Ecuador, Argentina, Perú, Brasil, Colombia y Uruguay.

### 3. ¿Cuáles son los indicadores de éxito apropiados (criterios de evaluación)?

J:

- Que logren situar en un mapa las regiones que hemos trabajado en el aula.
- Que mejoren las conductas y relaciones interpersonales entre el alumnado.
- Que muestren interés por aprender a la vez que respeto por la nueva cultura.

**4. ¿Qué información hemos recogido y procesado?**

J: Toda la información de cada país: geografía, capital, economía, moneda, bandera, clima, música, religión, costumbres, platos típicos...

**5. ¿Han estado los alumnos motivados?**

J: Sí.

**6. ¿Consideras que existe un buen nivel de aceptación en el alumnado?**

J: Sí, ha sido un proyecto con gran aceptación por parte de todos los alumnos. Se han divertido mucho aprendiendo cosas nuevas y participando en la diversidad de talleres que se han realizado.

**7. ¿Ha habido participación por parte de las familias?**

J: Poca, porque contamos con poco alumnado sudamericano.

**8. ¿Qué conclusiones podemos sacar?**

J: Que ha sido un proyecto fabuloso que ha gustado mucho a todos, incluyendo familias y profesores, y es genial que continuemos el curso que viene con más culturas.

**9. Valoración de las actividades, talleres (grupo musical de Bolivia, cuentos de Brasil, músico argentino) y jornada gastronómica.**

J: En concreto, a mi grupo, las actividades de aula les han entretenido y motivado mucho. Los talleres también les gustaron, sobre todo el señor argentino y el grupo de baile.

La jornada gastronómica estuvo bastante bien, aunque en otras anteriores ha habido mucha más variedad y cantidad de comida, porque han podido participar más número de familias.

**10. Valoración global del proyecto de interculturalidad (cultura africana, cultura árabe, cultura valenciana y española y cultura sudamericana)**

J: La valoración global es muy positiva, ha aportado al cole vitalidad, dinamismo y nuevos recursos para trabajar con nuestro alumnado. Las cuatro culturas han estado muy bien.

**11. Propuestas de mejora para los próximos talleres del curso que viene.**

J: Intentar que participen más familias en el proyecto.

## ANEXO 10. TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

I — Bueno, empezamos. Buenas tardes, yo soy Gemma Morales la directora del colegio, la maestra de música. Y hoy simplemente quiero hacer una especie de debate entre: papás y mamás árabes de distintos países, para que nos expliquéis un poquito pues, la educación en vuestros países, si es muy diferente de la educación que damos aquí en España, los juegos populares, algún juego popular que podáis explicarnos, típico en vuestro país que juegan los niños pequeños. Algún tipo de ropa tradicional, que los niños, algunos niños ya han traído tanto ropa de mujer como de hombre. Instrumentos, tipo de música que os gusta. ¿Vale? Un poquito que nos contéis y sobre todo que me digáis, si... ¿qué os está pareciendo el proyecto de innovación que hemos implantado este año de interculturalidad que vamos a trabajar este curso eh... África, cultura árabe, bueno África occidental, cultura árabe, Sudamérica los próximos meses y luego ya España, cultura española a final de curso. ¿Qué os está pareciendo? Entonces si queréis... quien quiera empezar a contarnos algo. Os presentáis por ejemplo decís, yo soy tal y soy de Argelia o soy de Marruecos y soy mamá de Yasser y mamá de Aya... (risas) ¿vale? Por ejemplo la mamá de Ritej que nos empiece a contar un poco. ¿Te llamas? ¿Tú eres?

M1 — Yo soy Amel, la mamá de Ritej. En mi país la ropa de niño es igual aquí. Vestimos igual aquí.

I — ¿Tú eres de Argelia?

M1— Sí, de Argelia. Para días de boda o algo así... tenemos ropa diferente, claro.

I — Pero las niñas, las niñas van también sin pañuelo hasta que son más mayores.

M1— Mmm... no todo, todo no.

I — ¿Y las mujeres adultas como tú?

M1— Hay quien pone el pañuelo, hay quien salen así.

I — ¿A elección propia?

M1— Sí.

I — A elección propia, vale.

M1— Eso sí.

I — ¿Los colegios?

M1 — Los colegios... eh... Estudiamos francés y árabe e inglés también.

I — ¿Inglés también?

M1— Sí. Eso.

(Hablan a la vez)

I — ¿Papá de Ruba? ¿Nos cuenta algo?

P1 — Pues sí... eh... me llamo Lehbib Brahim, soy del Sáhara Occidental. Eh... en la actualidad vivimos en campamentos de refugiados saharauis. En Tindouf, zona argelina. Ehhh pues es un tipo de vida diferente al de Marruecos y Argelia. Eh, pues las condiciones imponen un tipo de vida totalmente diferente. Ehhh la enseñanza empieza desde los cuatro años a siete, se va a la guardería o a preescolar que viene a ser lo mismo.

I — De 4 a 7 preescolar y a partir de 7 ya primaria.

P1— Eh... Hasta tercero, desde tercero se empieza a dar además del árabe. El castellano es el segundo idioma, porque esto era una provincia española en sus tiempos, se conserva aún esa lengua.

I — ¿La gente del Sáhara Occidental es bilingüe? ¿Habla las dos lenguas?

P1— Es bilingüe, hombre... de momento no se, dominan menos el castellano

I — Menos... claro.

P1— Antes, sí más, porque España estaba y eso era una provincia y el árabe quedaba en segundo plano ¿no? Sí. Podríamos decir que el castellano era nuestra lengua materna.

I — ¿Sí?

P1— Sí, sí, porque igual que aquí el valenciano se hablaba.

I — Sí, tú hablas perfectamente español.

P1— Claro, porque (llora bebé) el valenciano no se hablaba.

I — Claro

P1 — Ni el bable, ni el euskera. El castellano era el idioma oficial casi, el idioma materno.

I — ¿Y la primaria hasta que años es? ¿También hasta 12 como aquí?

P1—Sí es hasta 12, sí.

I—Hasta 12 y luego ya pasan a instituto a secundaria

P1— Instituto tenemos allí pero la universidad no la tenemos eh, hay que ir a Argelia o Marruecos.

I — ¿Universidad has dicho? ¿Universidad no hay en Sáhara?

P1— No, no.

I — Argelia y Marruecos sí tienen.

P1— El Sáhara la parte de los campamentos no la hay.

I — Vale, vale...

P1— Los campamentos no lo hay.

I — No lo hay...

P1 — Eh... lo que... la verdad que hay una, una... intersección en estos países del norte de África, pues coinciden en cosas, sí y discrepan en otras ¿no? La indumentaria pues eh... los saharauis más que los mauritanos, se parecen en cuanto a la indumentaria, está el *daráa* (el del hombre) y la *melhfa* (de la mujer).

I — Sí.

P1 — Y sin embargo en Argelia y Marruecos pues visten esta ropa. Y lo del velo es...

I — Optativo...

P1 — Según cada persona.

I — Según cada persona. La religión no obliga a la mujer.

Madre — Sí, sí.

P1 — Si una es musulmana está obligada.

I — Obligada. Vale.

P1 — Si es musulmana.

I — Vale.

P1 — Y un musulmán lo hay más radical, lo hay más liberal, o sea...

I — Sí, igual que los cristianos. Los cristianos están los que van a misa todos los domingos y los que simplemente creen en Dios y no practican en la iglesia.

Madre — Casi 90% están todas musulmanas.

I — ¿Sí? Vale.

Madre — No es como aquí.

I — No es como aquí qué... sí, sí..

P1 — Hay términos medios, que si uno quiere...

I — Optativo.

P1— Pone el velo una vez, lo quita... Hay términos medios ¿no?

I — Vale. ¿Y en el cole qué horarios, tanto en el Sáhara Occidental, Argelia y en Marruecos? ¿Qué horario? Porque aquí hacemos de 9 a 1 o 12:30 y luego de 3 a 4:30. ¿Allí qué horarios?

Madre — De 8 a 12 y de 2 a 5.

I — Vale.

Madre — No, no, en Argelia no.

I — O sea de 8 a 12 y de 13:30 a 16h. Si bueno pero más o menos empiezan antes, empiezan a las 8 y acaban...

Madre — Empiezan a las 8.

I — Todos empiezan a las 8...

P1— Allí de 9 a 12 o 12:30, depende y de 3 a 5. Jornada partida.

I — Ah, pues muy parecido, muy parecido a aquí.

Madre — A las 8 de la mañana a las 1.

I — A la 1.

Madre — Un día a las 10 y 12, a las 2 y 6 otro día a la 8 a la 12 a la tarde no los colegios.

I — Ah, sí, como aquí que no tenemos los viernes, que tampoco...

P1— Depende del nivel... depende del nivel.

I — Claro, depende del curso en el que están... claro.

Madre — Un día francés un día árabe.

I — Ah vale. Marruecos, porque en Argelia se estudia árabe, francés e inglés. Y en Marruecos lo mismo.

Madre — Primero árabe después francés.

I — Primero árabe.

Madre — No ahora han pasado a...

I — El inglés

Madre — Hay partes también que estudian español, castellano.

I — ¿Ah sí?

Madre — Eh... colegio privado.

I — Ahora que lo nombras.

Madre — Italiano, alemán...

I — En los privados... hay mucho colegio privado en...

Madre — En Orán... hay muchos.

Madre — Más o menos general en árabe, Francia, inglés, pero hay colegios solo que francés.

I — Sí, como aquí está el colegio francés, también solo francés.

Madre — Inglés, quieres inglés hay colegios eh. Es colegios para gente que tenemos más dinero.

I — Dinero, privados, privados... igual que aquí en España, en Valencia también está el colegio inglés, el Iale, colegios de élite digamos que son, que te cuestan a lo mejor 500 o 600 € al mes cada niño, cuestan los colegios privados aquí en...

Madre — Y luego nosotros en Marruecos hay eh... poca gente en colegio general eh...

P1 — Del gobierno.

Madre — Sí, del gobierno, ahora más... creo que 50% de colegio de dinero.

I — ¿Ah sí?

P1 — Privados.

I — ¿Privados? Ostras... Claro es más difícil el acceso porque cuesta, claro las familias no disponen de recursos económicos. Si tienen 2 hijos o 3 hijos pagar a cada hijo un colegio privado...

Madre — 120-130 cada uno mes.

I — 120-130 euros estamos hablando...

Madre — A un mes.

I — Al mes.

Madre — Un niño.

I — Un niño. Aquí es muchísimo más caro. Aquí 500, 600, 700 euros al mes un niño.

Madre — Pero depende también de...

Madre — Yo tener 3 hermanas con el colegio del dinero 200 euros al mes cada. Tienes todo colegio dentro, tienes internet, tienes todas cosas.

I — Todos los recursos claro. Van más adelantados claro. Vale, de acuerdo. Eh... y sobre música ¿Qué me podéis contar? Porque la música es completamente diferente, lo que es la música tradicional árabe, bueno, esta semana tenemos puesta música árabe y hace dos semanas también pusimos música árabe, nos pasó un CD Ruba.

M — No se estudia música en clase.

I — No se estudia música en los colegios. Es extra escolar ¿no? Digamos, si alguien quiere estudiar música tiene que ser pagando, por la tarde después del colegio, vale.

M — Más o menos, tenemos palabras del Islam puedes para entrar...

I — Ellos pueden traducir, ellos pueden traducir, Moussa y Abdennour.

P1 — A veces donde hay himnos islámicos.

M — Palabras islámicos.

P1 — Sí, del Corán.

I — Tengo en clase, Ferial, que es una niña, me ha dejado unos CD's en los que están rezando el Corán, entonces yo en clase todos los días les estoy poniendo a los niños, he traído un Corán que me regalaron a mí el año pasado.

M — No, esto no es Corán, no es Corán.

I — Ah, ¿no es Corán?

M — Es música, pero no es Corán.

P1 — Himnos, himnos...

I — ¡Ah! Palabras del Islam...

M — Músicas de de...

G — ¿Religiosa? Religiosa. Eh, a mí el año pasado, el Centro Cultural Islámico, fueron los que vinieron ayer a hacer los talleres de caligrafía árabe, el de *henna*, que nos pintaron también a todos y el de instrumentos. Eh... entonces yo el año pasado hice un cursillo con ellos y me regalaron un Corán pero está la mitad en español y la mitad traducido, que algunos niños me decían: ¡No! ¡No lo puedes tocar que es sagrado! (Risas) y no y a mí me han asustado porque claro a mí me lo han regalado y yo lo he traído al cole para que los niños que no son árabes lo pudieran ver.

Alumno — Yo he dicho que es sagrado.

I — Moussa me dijo que es sagrado y que no se podía tocar, y yo digo: ¿entonces qué hago yo ahora? Pero bueno, me han explicado que si está en castellano y está en árabe ya no es tan sagrado.

P1 — Sigue siéndolo, pero tiene motivo para traerlo.

I — Sí, para traerlo.

M — Pero si está en árabe, es sagrado.

I — Está en árabe y en castellano.

M — Pero el que te ha traído Ferial, es sagrado.

I — Corán no me ha traído a mí, habrá traído en la clase. A mí me trajeron el otro día una alfombra para rezar y unos trajes: *daráa*, el de hombre ¿no? Y *melhfa*, la de mujer. Me han traído trajes típicos, me ha traído un instrumento su hija también, un instrumento árabe, de percusión, un tam-tam pequeñito y Moussa también trajo uno. Han ido trayendo los niños, claro los niños están súper motivados, súper ilusionados, ayer con los talleres árabes... pero bueno nos podéis contar vosotros un poquito que os parecieron los talleres de ayer.

Alumno1 — Están bien.

I — Pero, ¡uy! ¡Ya está! Abdennour, cuéntanos un poco.

Alumno2 — Eran muy bonitos y me gustaban mucho.

I — ¡Sí! Eh lo que salió un poco mal...

Alumno1 — El de caligrafía.

Alumno2 — No vino la cuentacuentos.

I — El de caligrafía... Correcto, es lo que iba a decir. A las 8 de la mañana me llamó Abdelazihz, el chico que vino a hacer la caligrafía

árabe y me dijo que la chica que hacía el cuenta cuentos se había puesto enferma, entonces en realidad ayer eran cuatro talleres: cuenta cuentos, caligrafía árabe, *henna* y taller de instrumentos. Que al final el de cuenta cuentos no se pudo hacer. Entonces han hecho 3. Eh... en el aula de informática ahora he preparado un cuestionario para los alumnos, hoy han pasado los de primero y los de tercero para que valoren, son 10 preguntitas para que valoren como se han desarrollado los talleres de ayer. Entonces quería preguntaros a vosotras y a ti, ¿qué os parece el proyecto que hemos puesto en marcha este año para trabajar la interculturalidad?, el año que viene continuaremos, porque tenemos que trabajar: China, India, Filipinas y Europa. Entonces claro, en un año no nos daba tiempo a hacer todo. Este año hemos elegido digamos, cuatro culturas y el año que viene continuaremos y al otro continuaremos para trabajar todas las nacionalidades que hay presentes en el centro.

M — No es como otros colegios.

I — Esto solo aquí. Sí... sí... pero en el Benjamín, por ejemplo hay mucho alumnado árabe también

M — Árabe sí...

I — Pero este año nosotros hemos querido hacer un proyecto, al entrar el equipo directivo nuevo, que estamos Maite, Pilar y yo de equipo directivo nuevo, hemos querido impulsar un proyecto, para... porque consideramos que es muy enriquecedor, es muy rico para que los niños trabajen las culturas de sus compañeros que son los que están en su clase. Que yo estoy aprendiendo un montón estas semanas de cultura árabe porque había cosas que yo claro... yo desconocía. Claro entonces.

M — Hay más cosas de eso...

I — Me imagino. Las maestras están contentas porque estamos aprendiendo muchas cosas, tanto de ropa como de juegos como de instrumentos, como de música, de gastronomía, de todo, que no conocíamos. Entonces quería preguntaros si os parece bien que hayamos iniciado este tipo de proyecto en el cole.

P1 — Sí, la verdad es que ha sido buena idea ¿no? Porque aquí hay un mosaico de culturas ¿no? Y conviene que cada niño o niña sepa de la cultura de los demás, su idioma, su indumentaria, su gastronomía. Y es interesante la verdad, porque el niño desde muy pequeño o la niña, empieza a concienciarse más de que... las culturas de pueblos, de formas de vida, eh, uno donde esté, hay lucha de guerra, de modos de vida y ámbitos donde todo escasea casi ¿no? Y que el niño empiece por decirlo, a madurar antes de que llegue a su edad de madurez ¿no? Y es interesante de que sepa que hay temas diferentes y el idioma aunque suene muy muy muy diferente, la gente se entiende mediante ello y la verdad es que es interesante, y trata también de temas y de continentes de los que no se habla mucho, es importante, de África, de Asia y la mayoría de los pueblos o culturas que están aquí en este colegio, pues son de África, son de Asia ¿no? Y es importante que se les da eh...

I — La importancia que merecen.

P1 — ¡Claro! No es que se dejen al lado y se habla de Europa, de América... y la verdad es que es interesante, y cada uno verá lo que hay en la casa de los demás ¿no?

I — Correcto. Que desconocen. Es enriquecedor. Yo lo veo muy enriquecedor, la verdad que sí. Igual que la cultura gitana. Tenemos mucho alumnado de etnia gitana y este curso no vamos a trabajarla, vamos a trabajarla el curso que viene. Así como China, India, Filipinas porque claro, en un curso escolar, si quieres profundizar y hacer el trabajo bien, no puedes abarcar muchas cosas. Hemos limitado el

proyecto a cuatro: cultura africana occidental (Ghana, Senegal y Gambia); cultura árabe; Sudamérica que es la próxima y por último, íbamos a hacer Europa pero al final nos hemos decidido por hacer España. Y al curso que viene tocaremos Europa que tenemos rumanos, búlgaros e italianos. Bueno, niños chinos nacidos en Italia. Entonces cuando toquemos Europa, tocaremos también Italia, tocaremos China, Filipinas, India, y no sé si me dejo... y ¡Macedonia! Acaba de llegarnos un macedonio.

P1 — ¿Macedonio?

I — Nos acaba de llegar un macedonio, sí.

M — Nosotros, eh... Marruecos, Argelia y Sáhara. Sí... pero hay muchos países árabes que no es lo mismo que nosotros.

I — ¡Más! Sí, sí.

M — Otros países. Otra idioma, otra comida... Aquí solo tres países.

I — Túnez, Egipto... sí, sí. Es diferente. Ayer el chico de caligrafía árabe les estuvo preguntando en todas las clases: ¿quién me dice un país árabe? Y empezaron a decir claro: Marruecos, Argelia, Sáhara, Túnez... y el preguntaba: ¿y Egipto? Pero, sí que es árabe. Pero yo tampoco lo sabía. Porque yo dije ¿y Turquía? Y me dijo: no, Turquía no. Yo misma hay cosas que no sé tampoco. Entonces ayer el chico les estuvo explicando en clase todo.

P1 — Es que hay quien no diferencia entre musulmán y árabe.

I — Claro y ¿cuál es la diferencia?

P1 — La diferencia es el árabe que habla el arábí o de orígenes árabes. Y el musulmán que predique la religión musulmana. Por ejemplo el persa no es árabe.

I — Ya... Son musulmanes, pero no son árabes.

P1 — Africanos que no son árabes, pero sí son musulmanes.

I — Correcto. La gente que no lo sabemos nos equivocamos al definirlo.

P1 — Claro...

I — Correcto...

M — Siria.

P1 — En Líbano también.

I — En Líbano también. Líbano sí que es árabe.

P1 — Pero hay cristianos también.

I — ¿Hay cristianos también? No lo sabía.

P1 — En Siria, en Egipto también.

I — También... pero es minoritario

P1 — Minorías claro...

I — Mayoría musulmana claro.

P1 — En Egipto hay muchos también.

I — También. Bueno y a vosotras chicas. ¿Qué os parece el proyecto que estamos trabajando en el centro de interculturalidad de todas las culturas? ¿Qué os parece?

*(Hablan en árabe)*

M — Me gusta.

I — Y los niños ¿veis que están contentos con lo que estamos trabajando?

Alumno1 — Sí, sí, estamos contentos. Vamos a casa hablando todos los días.

I — Vais a casa hablando de esto ¿no? Del proyecto. Está muy bien la verdad y estamos observando que hay menos problemas, bueno, la verdad es que llevamos unos meses... porque el curso pasado aún se veían muchos insultos acerca de la religión, de la cultura... pero yo en el patio y en clase, veo que se están reduciendo los problemas de convivencia. ¿Tú crees que no? De convivencia entre los niños a veces se dicen moro o gitanos... entre ellos se insultan por tema de raza de cultura, de religión y yo estoy observando los últimos meses, después de estar trabajando este proyecto que los alumnos están conociendo más a fondo las costumbres de otros países, que está la cosa como más tranquila entre el alumnado. ¿Tú qué crees?

Alumno1 — No.

I — ¿No? ¿No tengo razón?

Alumno1 — Sí, sí que tienes, pero hay algunos que insultan.

P1 — La dirección siempre tiene la razón, jejeje.

I — ¿Pero tú no crees que están habiendo menos insultos a la hora de temas religiosos y de cultura y de nacionalidad?

Alumno1 — Sí, algunos.

I — ¡Hombre! Siempre hay algo.

P1 — Es que ¿sabes cuál es el problema? Hay un grave problema, un grave problema, que parte de los padres y madres no están concienciados y saber cuáles son los temas que hay que tratar ante los niños.

I — Correcto, correcto.

P1 — Si en mi casa yo estoy: ese es español... los niños lo aprenden, lo copian.

I — Claro, los niños lo cogen.

P1 — De mala manera, sin saber porqué. Si una familia española dice moro... Eh, es un grave problema. Esto forma parte de la educación de los niños, no es que los padres dicen este tema... eh...

I — No tienen respeto, claro...

P1 — Tolerancia cero.

I — Cero.

P1 — Que diga lo que diga, esté quien esté, y eso no es así. Parte de la cultura es que los padres sepan que pueden decir ante los niños.

*(Hablan árabe)*

P1 — Españolas, valencianas, marroquíes, argelinas...

I — La verdad, es que desde el cole intentas trabajar una educación en valores, transmitirla a los alumnos, que todos, exactamente todos, seamos de donde seamos, somos todos iguales, somos todos seres humanos, pero luego, en casa todo ese trabajo que hacemos aquí, en casa, pues a lo mejor se derrumba, porque en casa las familias no fomentan esos valores de respeto, solidaridad y de diversidad que hay en España en general.

M — Tenemos aquí un problema en España, nosotros musulmanas tenemos pañuelo, no es más o menos como este, no, nosotros tenemos pañuelo, no sabes nada...

I — Hay gente que no. Sí, prejuicios.

M — Sí.

*(Hablan árabe)*

I — Perdona, ¿Tú eres la mamá de Mohamed no? ¿Argelia?

M — Sí. No, Marruecos.

I — ¿Pero tú no llevas pañuelo?

M — No, hasta ahora no.

I — Pero porque ¿lo has decidido tú?

M — Ella no quiere pues.

I — Vale, vale. ¿Y las niñas a partir de qué edad? ¿O cuando ellas quieran?

Alumno1 — Cuando quieran.

M — Más o menos cuando tenían 12 o así.

I — Cuando ya son más...

*(Hablan a la vez varias madres)*

I — Vuestras hijas, por ejemplo, que están viviendo aquí y que algunas han nacido ya aquí, por ejemplo, tu hija pequeña ha nacido en España. ¿Ellas cuando se hagan mayores si deciden no ponérselo, los papás podéis obligar a que se lo pongan?

M — Lo mejor ella quieres...

I — Lo que ella decida, decisión propia.

M — Sí. Mejor ella quieres este ponerlo.

I — Vale, que lo haga por convicción propia.

P1 — La pueden orientar, intentar convencer, pero si no decide, pues...

I — Claro, es que al estar aquí, digamos, con otras culturas, que vean que a lo mejor que sus compañeras no se lo ponen... yo sé que a las niñas que les pregunto todas me dicen que sí, que ellas van a llevar el pañuelo cuando sean mayores, lo tienen bastante claro. Era una curiosidad que tenía yo, porque digo, no sé si es impuesto por la religión, que lo tienen que llevar obligatoriamente o es decisión propia

de cada niña llevarlo. Y ya me queda claro. Vale. Y luego... de juegos populares, porque aquí tenemos juegos tradicionales como el veo-veo, como la gallinita ciega... Juegos populares que juegan los niños en el patio... ¿Tenéis juegos parecidos?

Alumno1 — No... jugamos como polis cacos. Es un juego que es igual que polis y cacos. Y que son grupos por ejemplo, yo el verde y tú el naranja y los naranjas se esconden, los verdes se van allá y los que pillen tienen que hacer un triángulo.

I — ¿Ah y has jugado con tus compañeros de clase?

Alumno1 — Sí, sí, ya hemos jugado. Y otro juego que es con una botella, se da vueltas y a quien le toque coge una piedra y la esconde en un sitio. Y quien la encuentre primero... hay tres grupos y quien la encuentre gana.

I — Gana. Muy bien, es que en la clase de educación física Maite les está haciendo también buscar juegos populares y tradicionales de los países, de países árabes. Y yo como maestra de música, les he estado haciendo buscar, sobre todo a los más mayores, en internet, instrumentos tradicionales árabes, que son diferentes. Hay algunos iguales pero hay algunos completamente diferentes, que ayer en el taller de instrumentos árabes estuvieron enseñándoles, tanto melodías árabes que el sistema digamos musical, las melodías son diferentes, las tonalidades. Y luego instrumentos como el *djembé*, la *darbuka*, trajeron un pandero que tenía otro nombre.

Alumno1 — Pero es que el pandero no lo han tocado.

I — ¿No verdad? Pero trajeron un pandero diferente.

Alumno1 — Sí.

I — En vuestra clase no la tocaron pero en las demás clases sí.

Alumno1 — Porque no dio tiempo.

I — Porque erais más. En otra clase trajeron un pandero así grande que tenía otro nombre que ahora mismo no recuerdo.

Alumno1 — No sé cómo se llama, que tiene palos y eso... Así en el aire...

I — Era... como bongos, como congas así amarillas. Vale, ¿queréis añadir algo más alguna?

M — No.

I — Pues ya está. Muchas gracias por la asistencia y ya nos vemos las que podáis venir, los que podáis venir el 20 en la jornada gastronómica.

M — ¿El 20 tenemos que ir al final no?

I — 20. Día 20, que es miércoles, sí. A partir de las 10:30 aquí. De 10:30 a 13:00 así a la una cuando salgan los niños ya os los podéis llevar a casa y ya me diréis la semana de antes, eh... los platos. El tipo de comida que vais a hacer cada una y así me lo apunto yo. ¿Vale? Bueno, pues muchas gracias.

## **ANEXO 11. DIARIO DE CAMPO**

**\*Las páginas del diario de campo (escaneadas) se encuentran en otra carpeta de este DVD.**

## **ANEXO 12. DVD de fotos y vídeos del proyecto.**

**\*Todos los archivos de fotografías y vídeos del proyecto intercultural se encuentran en los DVD adjuntos.**

