



Revista Electrónica en Educación y Pedagogía

ISSN: 2590-7476

revista.educacionypedagogia@unicesmag.edu.co

Universidad Cesmag

Colombia

Hernández-Prados, María Ángeles; Carbonell-Bernal, Noelia; Polanco-Mora, Belén
Diseño de una experiencia para trabajar la interculturalidad en Educación Infantil

Revista Electrónica en Educación y Pedagogía,
vol. 5, núm. 9, 2021, Junio-Diciembre, pp. 165-178
Universidad Cesmag
Colombia

DOI: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050912>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573970382010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Diseño de una experiencia para trabajar la interculturalidad en Educación Infantil¹

María Ángeles Hernández - Prados²

Universidad de Murcia, España

E-mail: mangelles@um.es

Noelia Carbonell - Bernal³

Universidad Internacional de la Rioja, España

E-mail: noelia.carbonell@unir.net

Belén Polanco - Mora⁴

Universidad Antonio de Nebrija, España

E-mail: belen.palanco@nebrija.es

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO /TO REFERENCE THIS ARTICLE /PARA CITAR ESTE ARTIGO

Hernández-Prados, M. A., Carbonell-Bernal, N. y Polanco-Mora, B. (2021). Diseño de una experiencia para trabajar la interculturalidad en Educación Infantil. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 165-178. doi: : <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050912>

Recibido: noviembre, 29 de 2020

Revisado: abril, 15 de 2021

Aceptado: agosto, 18 de 2021

Resumen: Debido a la diversidad cultural que acompaña a la globalización de las sociedades y que contribuye a formar centros educativos multiculturales, se vuelve imprescindible la integración de experiencias educativas en las aulas que promuevan la adquisición de competencias cívicas esenciales para la convivencia intercultural, en

¹ Artículo de investigación, avalado y financiado por la Universidad de Murcia, Universidad Internacional de la Rioja y la Universidad Antonio de Nebrija, Murcia, España.

² Doctora en Pedagogía, Universidad de Murcia. Profesora Titular, Universidad de Murcia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3617-215X>. E-mail: mangelles@um.es. Murcia, España.

³ Doctora en Psicología Educativa, Universidad de Murcia. Docente, Universidad Internacional de la Rioja. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8113-6601>. E-mail: noelia.carbonell@unir.net. Murcia, España.

⁴ Belén Polanco Mora, Graduada en Educación Infantil, Universidad Antonio de Nebrija. E-mail: belen.palanco@nebrija.es. Sevilla, España.

la totalidad de la comunidad educativa. En este artículo, atendiendo a la metodología de investigación-acción, dentro del enfoque cualitativo-interpretativo, se presenta un programa de intervención a través de elementos de identidad cultural como la música, danza, gastronomía y escritura de diferentes países, desarrollado con 102 estudiantes de Educación Infantil en dos centros educativos de la Provincia de Sevilla, con la finalidad de favorecer la interculturalidad desde la acogida, reconocimiento y aceptación positiva de las diferencias. Los resultados muestran el creciente interés de los niños por el contenido intercultural, la búsqueda del reconocimiento por parte de los que son extranjeros y que el ajuste curricular de estos contenidos al aula de infantil es posible.

Palabras clave: música (Tesauros); Educación infantil, interculturalidad, investigación-acción, propuesta educativa (palabras clave del autor)

Design of an experience to work on interculturality in Early Childhood Education

Abstract: Due to the cultural diversity that accompanies the globalization of societies and that contributes to form multicultural educational centers, it becomes essential to integrate educational experiences in the classrooms that promote the acquisition of civic skills essential for intercultural coexistence in all the educational community. In this article, taking into account the methodology of action research within the qualitative-interpretative approach, an intervention program is presented through elements of cultural identity such as music, dance, gastronomy and writing from different countries. This was developed with 102 students of Early Childhood Education in two educational centers of the Province of Seville, in order to promote interculturality from the reception, recognition and positive acceptance of differences. The results show the growing interest of children in intercultural content, the search for recognition by those who are foreigners and that the curricular adjustment of these contents to the children's classroom is actually possible.

Keywords: music (Thesaurus); Early childhood education, interculturality, action research, educational proposal (author's keywords)

Desenho de uma experiência para trabalhar a interculturalidade na Educação Pré-Escolar

Resumo: Devido à diversidade cultural que acompanha à globalização das sociedades e que contribui para a formação de centros educacionais multiculturais, é essencial integrar experiências educacionais em sala de aula que promovam a aquisição de competências cívicas essenciais para a convivência intercultural em toda a comunidade educativa. Neste artigo, seguindo a metodologia de pesquisa-ação, dentro da abordagem qualitativo-interpretativa, é apresentado um programa de intervenção utilizando elementos de identidade cultural como música, dança, gastronomia e escrita de diferentes países, desenvolvido com 102 estudantes de educação infantil em dois centros educativos da província de Sevilha, com o objetivo de promover a interculturalidade baseada no acolhimento, reconhecimento e aceitação positiva das diferenças. Os resultados mostram o crescente interesse das crianças pelo conteúdo intercultural, a busca de reconhecimento por parte daqueles que são estrangeiros e que o ajuste curricular deste conteúdo à sala de aula infantil é possível.

Palavras-chave: música (Tesauros); educação infantil, interculturalidade, pesquisa-ação, proposta educacional (palavras-chave do autor).

Introducción

En los últimos años, el trabajo práctico de la interculturalidad en Educación Infantil ha experimentado un gran auge, si bien, aún quedan elementos que deben ser perfeccionados, entre ellos aportar una mayor claridad teórico-conceptual, pues en palabras de García-Llamas (2005) persiste “una mala percepción y un mal uso de los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad, llegando incluso a confundirlos” (p.99). En este sentido, la multiculturalidad entendida como uno de los factores que en los últimos años más han influido en los cambios sociales (Escarbajal-Frutos, 2014), se dedica a reconocer y exponer la cantidad de culturas existentes, sin producir un intercambio significativo entre ellas (Cala *et al*, 2018), mientras que la interculturalidad hace mención a la relación existente entre diversas culturas y de la interacción de estas en un mismo espacio y tiempo. Por tanto, uno se refiere al hecho, evidencia y realidad de la diversidad cultural, y el otro constituye una finalidad a conseguir por los organismos sociales, especialmente las instituciones educativas encargadas de la formación de la ciudadanía.

De ambos conceptos, en este trabajo nos centramos en la interculturalidad entendida como un valor que orienta y condiciona la conducta personal, en definitiva, un estilo de vida a promover por los docentes, quienes previamente han de ser alfabetizados en la competencia intercultural. No se trata de localizar y dar a conocer la problemática de cultura sólo en poblaciones étnicas minoritarias, cayendo en una concepción minimalista de la educación intercultural alejada de la cotidianidad y realidad circundante, más bien supone reconocer que “todas las relaciones sociales que se constituyen en y a través de dinámicas de poder, sean éstas “raza”/etnicidad o género o clase o sexualidad, pueden ser direccionadas, reformadas y desafiadas en los currículos y prácticas de las escuela” (Gamarnikow, 2011, p.25).

Cuando el escolar infantil llega al aula, le acompaña un bagaje de experiencias, más o menos diversas, que han sido adquiridas en un contexto cultural específico que desde el primer minuto va marcando su propia identidad cultural (Campera-Espinel *et al.*, 2017). Del mismo modo, las aulas son un microespacio reflejo del panorama social, en el que se muestra, por un lado, que la diversidad cultural es una realidad, y por otro, las respuestas contradictorias que la ciudadanía muestra a la coexistencia, que no siempre convivencia, entre culturas diferentes. En un intento por conocer el estado de la diversidad cultural en las aulas de infantil, se parte de la consulta de las fuentes estadísticas que ponen en relieve el aumento relativo de alumnado extranjero procedente principalmente de América del Sur, África y Europa, y siendo, las comunidades más afectadas en la etapa de infantil, Cataluña (13,2%), La Rioja (13,2%) e Illes Balears (13,0%) y, las menos, Principado de Asturias (2,7%), Extremadura (2,4%) y Galicia (1,6%) (Ministerio de Educación y Ciencia, 2019).

Por tanto, ya no es suficiente con alfabetizar en los aprendizajes instrumentales de lectura y escritura en la etapa de infantil, como si se tratara meramente de una preparatoria de la educación primaria. No basta con enseñar los aprendizajes curriculares, se debe educar integralmente en el aula, preparando a la nueva ciudadanía para una vida en sociedad, así como para asumir la responsabilidad de hacer del mundo un lugar mejor. En este sentido, un sistema educativo basado en una educación donde se fomenta y trabaja la educación intercultural podrá ser capaz de resolver los prejuicios existentes ante los grupos minoritarios, consiguiendo una positiva interacción cultural basada en el aprendizaje mutuo (Banks *et al*, 2016).

Educar al alumnado para la interculturalidad implica, desde la más tierna infancia, el reconocimiento del otro culturalmente diferente, desde un posicionamiento ético de solidaridad compasiva, desde una mirada que acoge al otro en un plano de igualdad, su condición humana vulnerable. Supone la no admisión de “asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro y otros” (Schmelkes, 2013, p.5). Reconocer conlleva la aceptación

de las diferencias culturales como punto de encuentro ético desde el que construir una comunidad basada en el respeto y solidaridad, en pro de conseguir una convivencia global e igualitaria. Se trata pues de ofrecer un aula de infantil inclusiva adecuada para la convivencia armónica de todos sus miembros, con historias personales, orígenes, culturas, lenguas, capacidades, entornos socioeconómicos y conocimientos diferentes, desde la perspectiva de la educación en valores, apostando por el impulso de relaciones amables, de amistad, fraternidad, solidaridad y justicia (Abal-Alonso *et al*, 2019).

Desde un enfoque didáctico-metodológico, educar interculturalmente requiere atender a los principios pedagógicos que regulan y orientan la praxis educativa en cada etapa, los cuales se encuentran en consonancia al estado evolutivo del educando. Así pues, los principios de la educación infantil que deben considerarse en el diseño de la intervención intercultural que permiten generar experiencias significativas son principalmente la participación, la interacción entre pares, la integralidad, el diálogo, y la ludificación, entre otros (Navarro *et al*, 2018). El reconocimiento y respeto de esa diversidad, la defensa del derecho de equidad y calidad, y la valoración positiva de la heterogeneidad, se erige en un principio coherente con una escuela inclusiva comprometida con la educación intercultural que ha de impulsarse también en la etapa de Educación Infantil (Abal-Alonso *et al*, 2019).

Sin menospreciar el papel de la administración educativa o agentes externos, el cambio en los centros educativos en materia de educación intercultural viene de la mano de los docentes. Al respecto, las fortalezas y debilidades de la integración de la educación intercultural en las aulas de infantil señaladas por los docentes son (Escarbajal-Frutos y Belmonte-Abellan, 2018): el trabajo de hábitos de conducta, elaboración conjunta de normas de convivencia y mediación por parte de los docentes como las principales fortalezas y el contexto escolar como aquel que genera mayor volumen de debilidades, por lo que deben plantearse acciones de mejora en los mismos para disminuir ciertas actitudes que suponen una barrera para la inclusión.

Sin duda la escuela en su conjunto, implicando las aulas de infantil, debe ser un lugar adecuado para el trabajo de la interculturalidad, y así lo manifiesta la agenda educativa europea a través de la Estrategia Europa 2020, en la que se pretende un avance hacia un crecimiento más inclusivo (Comisión Europea, 2011). Sin embargo, no existe en los diferentes sistemas nacionales europeos un marco político común sobre educación intercultural en el que la definición de objetivos, la noción de intercultural y la promulgación de esta sean consensuados, por el contrario, se concede autonomía a cada Estado (Martín-Mendoza, 2018). A nivel nacional, en el panorama normativo español las referencias explícitas a la educación inclusiva se encuentran lejos del umbral de lo deseable, limitándose a incorporar algunas ideas orientadas a la escuela inclusiva en los centros educativos como la competencia lingüística, social y cívica, pero sin medidas claras (Gómez y Johnstone, 2017), siendo este un motivo más de freno ante las intervenciones interculturales. De ahí que resulte pertinente conocer en qué medida este desiderátum de las escuelas inclusivas interculturalmente se hacen realidad mediante la operativización de programas, especialmente en el aula de infantil.

Las experiencias de intervención intercultural son diversas, algunas más consolidadas normativamente como los planes de acogida para el alumnado inmigrante de reciente matriculación centrados en el desarrollo de las competencias lingüísticas y habilidades sociales, el Plan de Acción Tutorial o el Plan de prevención y control del absentismo (Según la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)). Al respecto, algunas experiencias plantean la personalización del aprendizaje mediante el trabajo colaborativo, la equidad y la sostenibilidad de las identidades culturales, como la base comunitaria para contribuir a la educación intercultural (Iglesias y Esteban-Guitart, 2020). Cualquier escuela que desee recibir el calificativo de "integradora" debería poner en práctica las medidas recabadas en el estudio de Lloret-Catalá y Céspedes-Rico (2017): acceso a una educación compensadora de las desigualdades económicas; acercamiento sociocultural entre familia y

escuela; revertir los procesos de concentración social que convierten a unos centros educativos en guetos respecto a otros; y equipos directivos y docentes con una elevada cualificación en materia de educación intercultural. De este modo, el sistema educativo se vuelve cada vez más inclusivo, asumiendo que todos somos iguales en derechos, pero diferentes en necesidades y potencialidades, facilitando una enseñanza adaptada a estas circunstancias y regida por el principio de integración (Fernández-Soria, 2020).

Los programas de interculturalidad en Educación infantil fomentan la aproximación temprana a constructos importantes, como la integración, inclusión, convivencia y respeto a la diversidad, a pesar de las dificultades relacionadas con las carencias del propio sistema educativo, de un currículo homogéneo, de prácticas organizativas rígidas, de la escasa formación pedagógica y didáctica del profesorado en este ámbito, así como la identificación de la interculturalidad con el fracaso escolar y la necesidad de educación compensatoria (Banks *et al.*, 2016; Cala *et al.*, 2018). Del mismo modo, se reconoce que la implementación de proyectos educativos en centros multiculturales puede despertar tensiones, conflictos e intereses enfrentados si se focalizan en la cultura dominante y desatienden la construcción de espacios de intersección (Ibáñez-Salgado y Druker-Ibáñez, 2018).

El objetivo que persiguen todos estos programas interculturales es promover la igualdad desde el reconocimiento de su identidad cultural. Si la cultura es lo que define al ser humano como tal, y si esta se manifiesta a través de la diferencia, la educación debe basarse en el trabajo de la igualdad dentro de la diferencia. Acoger y aceptar las diferencias como algo que nos enriquece, implica la familiarización desde pequeños con otras señas de identidad cultural, eliminando de este modo el carácter de extrañeza ante otras culturas. Para Hidalgo-Collazos, (2008) los individuos y colectivos, sujetos del derecho a la diferencia, deben poder acceder a los recursos –como los centros educativos– que les permitan la formación y el desarrollo de su propia identidad. Sin embargo, el conocimiento de diferentes culturas en toda su extensión es un hecho complejo por su diversidad y su interconexión (Mateos-Claros *et al.*, 2019).

La escuela actual caracterizada por una mayor diversidad de procedencias en la población estudiantil es considerada un lugar de encuentro entre las distintas culturas, facilitando diferentes vías para conseguir un auténtico intercambio entre culturas, a pesar de que algunos docentes consideran esta situación como una fuente de dificultades y no como una oportunidad de aprendizaje. Esta heterogeneidad presente en las aulas y marcada por las diferencias de género, procedencia cultural, familias, usos lingüísticos y amistades interculturales (Martín-Mendoza, 2018), pueden condicionar el progreso del aprendizaje de los alumnos e influir en el rendimiento académico (Goñi *et al.*, 2018; Olmedo, 2017) contribuyen a hacer más compleja la educación.

Aunque se ha avanzado mucho en lo que respecta a la educación intercultural, prueba de ello es la cantidad de producción científica generada en las últimas décadas, la revisión bibliográfica realizada por Orteso y Caballero (2017) evidencia la predominancia de publicaciones centradas en conocer las implicaciones educativas en el alumnado de minorías culturales, detectar necesidades y conocer resultados, pero son muy pocos los que dan a conocer las intervenciones y prácticas educativas sobre interculturalidad que se desarrollan en los contextos escolares. Por esta razón, presentamos una propuesta práctica para trabajar la interculturalidad desde edades cada vez más tempranas, concretamente se enmarca en la etapa de Educación Infantil, y cuyo objetivo consiste en dar a conocer los resultados, obtenidos de la aplicación de un proyecto con un enfoque práctico donde se trabaje a través de talleres y actividades lúdicas, así como las ventajas y dificultades de utilizar una educación inclusiva e intercultural en los centros educativos hoy día.

Metodología

Desde el punto de vista metodológico, este estudio se enmarca en el enfoque cualitativo-interpretativo y se planteó con carácter experimental. Concretamente, consistió en el diseño, implementación y evaluación de un programa siguiendo el planteamiento metodológico de la investigación-acción, debido al doble papel de una de las autoras como profesora e investigadora lo que facilitó articular la docencia en el aula de infantil con la implementación de las actividades propias del proyecto, y al carácter del problema abordado.

Primero se planteó el análisis de necesidades desde el propio conocimiento del aula, mediante un grupo de discusión en el que participaron todos los docentes de la etapa de infantil, coincidiendo en la pertinencia de abordar la educación intercultural desde un programa experiencial. En segundo lugar, se procedió a diseñar el programa, ajustando los contenidos interculturales a los principios metodológicos de la educación infantil, especialmente a la individualización, participación, socialización-colaboración y actividad como señas de identidad del programa. Así mismo se consideró esencial trabajar la identidad cultural desde el juego, la música, danza, gastronomía y escritura, dejando otros elementos para posteriores ediciones.

La implementación del programa se llevó a cabo de la mano de las docentes y la alumna en prácticas, quienes mediante la observación directa recabaron la información necesaria de la evaluación procesual. La metodología aplicada para esta experiencia está basada en un modelo integrador, también se establece una pedagogía de enseñanza basada en la diversidad y en la realización de la inclusión social en los centros educativos para los alumnos procedentes de diferentes culturas, teniendo siempre presente sus conocimientos previos y respetando sus creencias. Para su consecución, la puesta en práctica estará basada en un aprendizaje cooperativo en la que la base es el *juego* para conseguir así que los alumnos sean capaces de trabajar juntos, maximizando su proceso de aprendizaje, y donde todos los alumnos/as aprenden a convivir en la diversidad de culturas y valores dentro de un mismo espacio educativo.

La evaluación final se realizó telemáticamente mediante una entrevista a los alumnos y una segunda sesión del grupo de discusión de los docentes, ya que este programa se vio afectado por el Real Decreto de 14 de marzo de 2020 por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la crisis sanitaria vinculada a la pandemia mundial del Covid19, y no pudo terminar de aplicarse en su totalidad. Finalmente, se empleó la técnica cualitativa de la autorreflexión, como un enfoque abierto orientado al cambio y a la mejora desde la autoconciencia de los docentes implicados acerca del rol que desempeñan en dicha apertura al cambio (Altuna-Gabilondo, 2020).

Contexto y participantes

Este estudio se llevó a cabo durante el curso académico 2019-2020 en dos centros de infantil y primaria de la provincia de Sevilla, con el objetivo de desarrollar conductas prosociales que permitan mejorar las relaciones interculturales entre los infantes. El primero de ellos es un Centro Educativo Concertado Bilingüe de dos líneas que abarca desde la etapa de infantil hasta bachiller, al que asisten niños provenientes de un nivel sociocultural medio-alto y que presentan escasa diversidad cultural (Centro 1). El segundo es un Centro Educativo de Infantil y Primaria de titularidad Pública, de dos líneas, cuya seña de identidad es la diversidad cultural del mismo, aunque el nivel del alumnado es similar al del Centro 1, cuenta con menos recursos.

El contexto en el que se sitúan ambos centros educativos es un barrio de la provincia de Sevilla donde predomina el nivel socioeconómico medio. En la actualidad, el barrio donde se localizan ambos centros está habitado por una mayoría de familias con un nivel socioeconómico medio-bajo. Dentro de esta comunidad encontramos un gran número de familias migrantes, de procedencia marroquí o sudamericana mayoritariamente.

La experiencia se desarrolló con cuatro aulas de educación infantil de 5 años, con un total de 102 alumnos (57 niños y 45 niñas), de entre 4 y 5 años, en estas aulas tenemos alumnado de culturas tan dispares como Marruecos, España, Bolivia, China, Kenia o Rumania y que además presentaban diferencias a nivel cognitivo, social o emocional. Esta diversidad se tuvo en cuenta a la hora de diseñar el proyecto de trabajo y durante la puesta en marcha de este.

Planteamiento didáctico de la experiencia

La etapa de Educación Infantil se caracteriza por la corta edad del alumnado, por tanto, para trabajar la interculturalidad en las aulas con estos alumnos se debe tener en cuenta esta circunstancia y adaptar las actividades al periodo evolutivo de los alumnos. Desde un punto de vista conceptual, sobre la base teórica expuesta anteriormente, se diseñó el proyecto implementado que se caracteriza por abordar la interculturalidad de forma interactiva, mediante la realización de talleres y actividades lúdicas. Los objetivos que se trabajan desde la propuesta de intervención son de tipo competencial, específicos para cada área y se muestran en la tabla 1.

Tabla 1.
Objetivos de la propuesta

Área curricular	Objetivos Competenciales
Comunicación y Lenguaje	Aprender las características de la escritura y del idioma de los alumnos en función de su procedencia.
Psicomotricidad	Normalizar la diversidad cultural a través de la práctica de juegos populares.
Música	Promover un aprendizaje activo de las diferencias culturales mediante la música y a través de la asamblea.
Transversal	Favorecer la participación de la comunidad educativa en la aceptación de la interculturalidad, a través de actividades, como la gastronomía. Mostrar implicación en la propuesta a través del trabajo colaborativo en las actividades grupales para familiarizarse con las diferentes culturas.

La experiencia se realizó durante todos los martes de febrero y marzo, abarcando casi la totalidad de la jornada lectiva, ya que cada sesión se dividió en 3 partes, cada una de ellas con una actividad de unos 45 minutos de duración. La propuesta consta de un total de 8 sesiones semanales, dando cobertura a un total de 24 actividades. En cuanto a las instalaciones de los centros, se contaba con un pabellón cubierto, una cancha exterior, un taller habilitado como pequeño gimnasio y una amplia zona de recreo asfaltada.

Se trata de una experiencia intercentros, de modo que se trabajó conjuntamente con la totalidad de los alumnos participantes, alternando los centros semanalmente, favoreciendo de ese modo las salidas educativas, la colaboración entre los docentes de infantil, quienes se coordinaron antes, durante y después del proyecto, y las relaciones entre los alumnos de ambos centros, pero sobre todo promueve los encuentros interculturales. Para favorecer el desarrollo de las actividades se establecieron cuatro grupos diferenciados de alumnos que trabajaron en equipo para representar y exponer a los demás la cultura a la que pertenecen y sus características definitorias, pudiendo contar con la colaboración de las familias si ellos lo estiman oportuno.

Uno de los rasgos de la educación infantil es trabajar desde el establecimiento de rutinas. Por ello cada sesión del programa se establece la misma secuencia procedimental, con las mismas actividades, pero cambiando los contenidos. En este sentido, las actividades se desarrollan en tres momentos diferentes, la primera parte se realizó durante la asamblea en la que se comparten las canciones y se explica que se va a realizar durante esa jornada, la segunda parte se desarrolló en el tiempo de recreo, con una duración estimada de 20 minutos, y la tercera sesión, donde se desarrollaron los talleres, su duración era de unos 45 minutos y se realizó en el salón de actos.

Tabla 2.
Contenido y actividades de la propuesta en función del área curricular

Área Curricular	Actividades	Desarrollo/Contenido
Comunicación y Lenguaje	Sesión 1: Cuerdas Sesión 2: Estrecho Adventure Sesión 3: El viaje de Said Sesión 4: África en positivo Sesión 5: El vendedor de humo Sesión 6: Cigüeñas Sesión 7: Somos iguales, somos diferentes Sesión 8: Cultura China	Preguntas sobre el vídeo y que expresen situaciones que le hayan pasado. Diferenciar aspectos positivos y aspectos negativos en la pizarra. Extraer entre todos la moraleja del corto. Juego representativo, teatro relacionado con el tema del vídeo.
Psicomotricidad	Sesión 1: Ratón y gato y muralla Sesión 2: ¿Qué hora es? y tirar seis Sesión 3: Gallinita ciega y pañuelito Sesión 4: Jengah y Taia-ya-taia Sesión 5: Hielo y orquesta de música. Sesión 6: Desafío y dragones Sesión 7: Relevos y bolos Sesión 8: Jamuran y Puni puni	Se plantean en el patio una serie de juegos interculturales interactivos al aire libre, cuyas normas se leen en voz alta y se comprobaron los símiles que existen entre unos lugares y otros, resaltando las semejanzas que hay entre las diferentes culturas.
Música	Sesión 1: "Todos somos distintos" Sesión 2: "Todos somos diferentes" Sesión 3: "Diversidad y respeto" Sesión 4: "Yo estoy muy orgulloso" Sesión 5: "El baile de las emociones" Sesión 6: "Cómo me siento hoy" Sesión 7: "Las palabras mágicas" Sesión 8: ". Los cinco sentidos"	Respecto a las canciones, estas son cortas y animadas y enseñan valores inclusivos, una vez trabajada la primera parte, explicamos las actividades del día, estas, siempre seguirán la misma estructura, pero cambiando los contenidos.
Transversal	Sesión 1: Semana Santa Sesión 2: Sevillanas Sesión 3: Marruecos Sesión 4: Asia Sesión 5: Sudamérica Sesión 6: Rumania Sesión 7: Navidad Sesión 8: Carnaval	Se trabajaron aspectos tales como: platos típicos, explicación de fiestas populares, exposición de vestimentas típicas, costumbres religiosas.

La evaluación en la etapa de la Educación Infantil es un concepto amplio, ya que se deben de contemplar diversas actitudes del alumnado derivadas del periodo evolutivo en el que estos se encuentran. En la aplicación de esta propuesta, se valora tanto la adquisición de conocimientos como el esfuerzo demostrado por el alumno, en función de sus necesidades y características personales o culturales. Por lo tanto, se hizo de manera global y continua, mediante la observación de las maestras responsables. La evaluación de las actividades y recursos empleados se realizó mediante la observación directa y sistemática por parte del docente a lo largo del desarrollo de las ocho sesiones que componen la propuesta de intervención.

Resultados y discusión

Los resultados que se exponen a continuación son fruto de la observación participante de las docentes en el desarrollo e implementación de la propuesta, por tanto, en la exposición de estos se procede a una interpretación cualitativa, apoyada en los valores obtenidos en el diario de campo de la experiencia, recogida semanalmente, y las respuestas de los estudiantes y docentes a las preguntas abiertas de los grupos de discusión y debates. Los resultados, así mismo, se ofrecen sobre el total de la muestra sin diferenciar resultados entre centros, puesto que el contraste entre las submuestras no fue un hecho relevante.

Con respecto a los conocimientos previos de los alumnos e identificación de las necesidades iniciales sobre la interculturalidad, los datos recabados del grupo de discusión de los docentes, desvelan que la Educación Infantil por sí sola no elimina las diferencias socioculturales, existen múltiples estudios realizados desde la sociología

de la educación que muestran que la educación no es garantía de igualdad social, en nuestros centros los alumnos eran conscientes de las diferencias culturales de sus compañeros antes de la puesta en práctica de la propuesta.

Tabla 3.

Ejemplos de testimonios cualitativos registrados del alumnado y docentes en los diarios de campo de las docentes

"Seño, Kaamla no es de España. Ella es diferente" (Alumno/a5-Centro1)
 "Mohamed no sabe hablar bien" (Alumno/a62-Centro2)
 "En el patio de mi centro se produce la interacción en grupos de juego intercultural solo cuando lo promovemos las profesoras" (Profesora1-Centro1)
 "A las niñas marroquies les cuesta mucho interaccionar con el resto de niños del aula" (Profesora4-Centro2)

Atendiendo a los objetivos competenciales, la experiencia implantada ha contribuido al desarrollo en mayor o menor medida de cada uno de ellos. Concretamente, para la competencia de comunicación y lenguaje, el objetivo planteado fue aprender las características de la escritura y del idioma de los alumnos en función de su procedencia, este se trabaja a partir de la visualización de ocho cortos durante la asamblea, los cuales han sido seleccionados para trabajar las diferentes culturas a las que pertenecen los alumnos. A continuación, se realizaba el posterior debate y reflexión sobre los aspectos positivos y negativos del contenido del visionado, para finalizar, se realizaron juegos de rol-playing relacionados con la temática del vídeo.

En referencia a esta actividad, los resultados recabados cualitativamente, muestran cómo la conducta de los alumnos ha adquirido los valores inclusivos que se trabajaban en la propuesta de intervención, tales como la aceptación de diferencias, la diversidad o normalización. Por tanto, esta experiencia ha favorecido el desarrollo de elementos empáticos en el alumnado puesto que existen mayores niveles de participación e implicación en las actividades, reforzando la creación de un diálogo, así como el conocimiento de las distintas culturas. De todos los cortos proyectados el que más ha gustado ha sido el viaje de Said, donde se explica cómo un niño de procedencia marroquí llega a nuestro país, lo que permitió tras la emisión que surgiera un importante debate sobre cómo llegaron algunos alumnos a nuestro país, qué dificultades se encontraron y cómo se sienten en la actualidad, los compañeros escucharon atentamente y realizaron preguntas pertinentes, mostrando así su interés por la temática propuesta.

Otro aspecto que se trabajó dentro de la competencia de comunicación y lenguaje fue la escritura, para la realización de esta actividad, se pide a los alumnos que escriban en la pizarra su nombre, números o alguna palabra común en su lengua materna, la cual era traducida a otros idiomas, acompañado del diálogo sobre la diferencia lingüístico cultural entre un lugar y otro, pero resaltando también las semejanzas. Se ha seguido una metodología experiencial, puesto que los propios niños han sido los responsables de enseñar a sus compañeros cuáles son los rasgos de la escritura adscritos a la cultura a la que pertenecen.

En el área de psicomotricidad, la normalización de la diversidad cultural ha sido abordada a través de la práctica de juegos populares y en los debates ocasionados a través de las actividades y al final de cada sesión con la puesta en común. Las experiencias lúdicas siempre despertaron el interés y motivación de los alumnos, especialmente de aquellos más activos, mostrando los chicos mayores iniciativa en los juegos deportivos-dinámicos frente aquellos más cognitivos.

Al respecto se ha observado en los participantes un mayor empleo de las expresiones asociadas a la igualdad, a formar agrupaciones interculturales, a escuchar activamente las intervenciones de sus compañeros, a no extrañarse de las diferencias, a no burlarse de expresiones propias de otras culturas, etcétera. Los juegos permiten el trabajo colaborativo en equipos interculturales que requiere el desarrollo y puesta en práctica de habilidades sociales que favorecen la realización de la tarea, además

de unificar a todos en el deseo de ganar. Por tanto, las actividades donde se trabajó la psicomotricidad arrojaron resultados positivos cumpliendo el principio de normalización, siendo el juego el gran potenciador de unión entre culturas y la principal base de aprendizaje para la educación en equidad.

Los juegos que más gustaron fueron Puni-puni y Orquesta de música, en los que los alumnos participaron muy activamente, escuchando atentamente a sus compañeros y haciendo preguntas sobre los juegos y las características de estos. Por el contrario, el juego que menos interés fue el pañuelo, ya que el elevado número de la muestra participante hizo difícil el poder llevar este juego a la práctica de forma satisfactoria. Durante la práctica los equipos eran mezclados con niños/as de ambos centros y todos han colaborado y cooperado sin que se hayan producido conflictos.

En el área de música, se promueve un aprendizaje activo de las diferencias culturales a partir de actividades relacionadas con las tradiciones musicales de los alumnos, desarrolladas durante el espacio temporal destinado a la asamblea. Para ello, los alumnos escucharon una serie de canciones, observándose como la exposición a las distintas melodías provocaba cambios en el ambiente general del aula, dependiendo del tipo de música que se escuchase.

La música por sí misma, es una manifestación de aspectos culturales, para el alumnado de Educación Infantil, tras la realización de la actividad, se comprueba como el lugar de procedencia de la canción no era un aspecto muy relevante para los niños, si bien, la exposición de música variada ha estimulado el aprecio por las culturas que se identificaron con cada una de ellas. La canción que más gustó y con la que más debate hubo fue diversidad y respeto, con la que todos bailaron y en sesiones posteriores, pidieron que se pusiese de nuevo.

Con respecto a la competencia transversal, a lo largo de las diferentes actividades se enseñan aspectos tradicionales de las culturas a las que pertenecen los alumnos, tales como gastronomía o bailes típicos. Los alumnos continuaban mostrando interés por trabajar en grupo, si bien, se planteó la organización aleatoria de los grupos para estimular la convivencia, la comunicación y el conocimiento sobre las distintas culturas. Con el trabajo de esta competencia se pretende conseguir el aumento de los niveles de participación de toda la comunidad educativa, y la estimulación del trabajo cooperativo.

A través de la observación directa, se han podido detectar pequeños detalles, como fallos de pronunciación del alumnado sobre el vocabulario asociado, errores en la asociación de conceptos según su país de origen, dificultad en los cálculos o niveles y ritmos individuales dispares al resto, los cuales han necesitado mayor atención.

De forma general, los alumnos se mostraban ansiosos por la llegada del martes, para salir o recibir a los alumnos del otro centro. El grado de implicación de los alumnos y sus familias ha sido elevado, ya que éstas llegaban puntualmente a clase, autorizaron las salidas y se rotaban como recurso de apoyo en los traslados, disfrutando algunas de ellas de las sesiones organizadas. La disposición a colaboración, las habilidades de escucha, organización, iniciativa, entre otras han sido ampliamente cubiertas en este proyecto.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos tras la aplicación de la propuesta, donde se constata la eficacia de este tipo de experiencias en el desarrollo de los menores, podemos afirmar que es necesario la introducción de una educación intercultural desde el centro educativo, con la finalidad de crear personas educadas en valores y conceptos tan importantes hoy en día, como la igualdad y equidad. En consonancia, Flecha y Álvarez (2015) y Mateos *et al*, (2019) sostienen que, dado que la presencia de alumnado

inmigrante es cada vez más generalizada, la intervención en educación intercultural constituye una necesidad de primera categoría. Una intervención centrada en la formación de ciudadanos reflexivos, autocríticos, responsables, activos y comprometidos socialmente con el desarrollo de competencias culturales múltiples y una visión plural del mundo (Banks *et al*, 2016, Escarbajal y Belmonte-Abellan, 2018).

En primer lugar, llegamos a la conclusión de que estos proyectos deberían comenzar desde la etapa de infantil, pues desde el comienzo de la educación los alumnos mantienen contactos interculturales con sus propios compañeros o con otros niños de otros cursos en espacios convivenciales. De ahí que sea necesario normalizar la convivencia con sus compañeros/as de distintas culturas, religión y/o razas desde edades tempranas, abarcando la totalidad del centro y no limitando este tipo de actuaciones exclusivamente a la etapa de primaria (Keller, 2018).

En segundo lugar, siguiendo lo establecido por Núñez *et al* (2019) se comprueba la importancia que en el trabajo de la interculturalidad en la Educación Infantil tiene la implementación de estrategias metodológicas de tipo lúdico, para conseguir el fortalecimiento de las conductas prosociales junto a los conocimientos positivos de las distintas culturas, ya que estas favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan dentro y fuera del aula. La intervención realizada en la presente investigación constata la eficacia del juego en los encuentros interculturales.

En tercer lugar, queremos subrayar que el trabajo de la interculturalidad en las aulas se engloba dentro de la enseñanza competencial, a su vez, las competencias son definidas como "saber-hacer". Por lo tanto, la introducción de este concepto en las aulas persigue desde una metodología práctica, la generación de un efecto en toda la sociedad a partir de un enfoque en el que existe una interdependencia positiva entre la práctica educativa, la reflexión y la investigación. Altuna-Gabilondo, (2020) en relación con este aspecto indica que la praxis reflexiva es fundamental para la capacitación docente y que esta debe funcionar como un motor para la innovación educativa.

Además, coincidimos con Figueiredo y Ortiz (2018) que todavía queda un largo camino por recorrer en la educación intercultural, y que algunos aspectos de mejora son la falta de formación por parte del profesorado ante esta enseñanza, la falta de recursos, entre otros. En nuestro caso particular esta premisa se cumple, puesto que ninguna de las profesoras involucradas en el desarrollo de la propuesta había trabajado previamente la interculturalidad desde el juego con la intensidad y diversidad de actividades que aquí se han contemplado.

Por otro lado, el programa ha tenido algunos inconvenientes relacionados principalmente con la edad de los niños a los que se ha aplicado el proyecto. Así pues, aunque se ha respetado las preferencias de los participantes en los juegos, este programa no ha sido co-construido como recomiendan diversos autores (Ibáñez-Salgado y Druker-Ibáñez, 2018; Iglesias y Esteban-Guitart, 2020). Estos, todavía no saben leer ni escribir con autonomía, por lo que el material y las propuestas han sido muy limitadas. Además, sus personalidades son muy distintas, y esto se veía reflejado en la dispersión que había cuando realizaban alguna actividad que no era totalmente de su agrado, dejándola incompleta o sin disfrutarla. Cabe decir que, estos han sido casos puntuales. De ahí la importancia de flexibilizar las intervenciones con múltiples actividades y diversas competencias curriculares, pues en palabras de Iglesias y Esteban-Guitart (2020) un "modelo inclusivo, caracterizado por la multiplicidad de actividades y posibilidades ofrecidas por el docente, en el que el alumnado puede decidir qué, cuándo, cómo, dónde y con quién desempeñar dicha actividad" (p.200) favorece la personalización y resulta más beneficioso.

Finalmente, debemos resaltar que la Educación Intercultural es una enseñanza para todos los alumnos, la cual pretende formar personas educadas en respeto, en comprensión con el otro, en valorar las riquezas aportadas de otras culturas y en tener

la capacidad de respetar y comprender que todos tenemos los mismos derechos a pesar de nuestro lugar de origen natal, nuestra etnia o nuestro color de piel.

Referencias

- Abal-Alonso, N., Fuentes-Abeledo, E. J., y Muñoz-Carril, P. C. (2019). Competencia profesional de futuros docentes, tratamiento de la diversidad y alumnado inmigrante. *Innovación educativa*, (29), 125-139. <https://doi.org/10.15304/ie.29.6269>
- Altuna-Gabilondo, L. (2020). Autorregulación, juego libre en la naturaleza y gestión del riesgo. Una experiencia creadora. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 183-197. <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/7129>
- Banks, J. A., Suárez-Orozco, M., & Ben-Peretz, M. (eds.). (2016). *Global migration, diversity, and civic education: Improving policy and practice*. Teachers College Press.
- Cala, V., Soriano-Ayala, E. y López-Martínez M.J. (2018). Actitudes hacia personas refugiadas y ciudadanía europea inclusiva. Análisis para una propuesta educativa intercultural con el profesorado en formación. *RELIEVE*, 24(2), 1-14 <http://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13320>
- Campera-Espinel, C. T., Pardo-Agudelo, L. A., Torres-Sandoval, E. D. y García-Gutiérrez, Z. D. (2017). Proceso de educación intercultural en primera infancia: programa educa a tu hijo -Cuba- y programa hogares comunitarios de bienestar-HBC-Colombia. *Práxis pedagógica*, 17(21), 119-142. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/download/1500/1450/>
- Escarbajal-Frutos, A. (2014). La educación intercultural en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 29-43. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.197291>
- Escarbajal-Frutos, A. y Belmonte-Abellán, R. (2018). Posibilidades y límites de la atención a la diversidad, desde la inclusión, en educación infantil y primaria. *Bordón. Revista de pedagogía*, 70(4), 23-37. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.62022>
- European Commission (2011). *Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions. Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0018:FIN:EN:PDF>
- Fernández-Soria, J. M. (2020). Identidad cultural y derecho a la educación. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, (26), 23-39. <https://doi.org/10.18172/con.4445>
- Figueredo, V. y Ortiz, L. (2018). Profesorado y diversidad cultural: análisis de la formación inicial del profesorado en interculturalidad. *Revista internacional de investigación e innovación educativa*, 9, 46-71. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2508>
- Flecha, R. y Álvarez, P. (2015). Investigación educativa e impacto social: claves para mejorar la educación de todos los niños. *Journal of Parents and Teachers*, 362, 15-19. <https://doi.org/10.14422/pym.i362.y2015.002>
- Gamarnikow, E. (2011). El derecho a la educación en el gobierno y las políticas sobre derechos humanos: informando y supervisando la educación intercultural. *Revista*

iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(4), 26-43. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4322>

García-Llamas, J. (2005). Educación intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de Educación*, (336), 89-109. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:34538129-b439-44f3-8fce-9a1db7844ebc/re33606-pdf.pdf>

Gómez, M. E. y Johnstone, R. (2017). *Educación Bilingüe: Tendencias educativas y conceptos clave*. Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Goñi, E., Ros, I. y Fernández-Lasarte, O. (2018). Academic performance and school engagement among secondary school students in accordance with place of birth, gender and age. *European Journal of Education and Psychology*, 11(2), 93-105. <https://doi.org/10.30552/ejep.v11i2.224>

Hidalgo-Collazos, L. (2008). Formación docente, interculturalidad y transformaciones sociales. *Docencia y contextos multiculturales. Reflexiones y aportes para la formación de docentes desde un enfoque intercultural*, (1), 97-114. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/9414>

Ibáñez-Salgado, N. y Druker-Ibáñez, S. (2018). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia*, 25(78), 227-249. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>

Iglesias, E. y Esteban-Guitart, M. (2020). ¿Puede la personalización del aprendizaje de base comunitaria contribuir a la educación intercultural? *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 196-212. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/538>

Keller, M. L. (2018). Fundamentals of Comparative and Intercultural Philosophy by Lin Ma, Jaap van Brakel. *American Journal of Theology & Philosophy*, 39(2), 74-77. <https://muse.jhu.edu/article/701803/summary>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*. Boletín Oficial del Estado núm. 295, 10 de diciembre de 2013.

Lloret-Catalá, C. y Céspedes-Rico, M. (2017). Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrante: indicadores de buenas prácticas. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, (29), 41-53. https://doi.org/10.7179/PSRI_2017.29.03

Martín-Mendoza, P. (2018). Inmigración, escuela e interculturalidad. Estado de la cuestión en Andalucía. *ReiDoCrea*, 7, 395-403. <http://hdl.handle.net/10481/54143>

Mateos-Claros, F., Olmedo-Ruiz, F. J., Esteban-Ibáñez, M. y Amador, L. V. (2019). Lengua materna, cultura y rendimiento en un contexto multicultural de Educación Infantil. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 18(2), 44-54. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.2.1966

Ministerio de Educación y Ciencia. (2019). Sistema estatal de indicadores de la educación 2019. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:627dc544-8413-4df1-ae46-558237bf6829/seie-2019.pdf>

Navarro, V., Ricardo, C. T., Astorga, C. M., Cano, J. y Escalante, E. (2018). Formación y desarrollo de competencias TIC e intercultural de educadores infantiles para la convivencia escolar. *Revista de Paz y Conflictos*, 11(1), 181-208. <http://dx.doi.org/10.30827/revpaz.v11i1.6490>

- Nuñez, G., Marques, E., Guerrero, H., Magdaniel, M. M. y Silvera B. (2019). La metodología lúdica como dinamizador de las conductas prosociales. *Lúdica Pedagógica*, 1(30), 1-15. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/11101/7895>
- Olmedo-Ruiz, F. J. (2017). Cultura y rendimiento del alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil en un contexto multicultural [Tesis de doctorado, Universidad de Granada] <http://hdl.handle.net/10481/48198>
- Orteso, P. y Caballero, C. M. (2017). Educación, experiencias inclusivas: un recorrido por el siglo XXI. *Interacções*, 13(43), 254-276. <https://doi.org/10.25755/int.12040>
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. «BOE» núm. 67, de 14 de marzo de 2020, páginas 25390 a 25400 Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática BOE-A-2020-3692 <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/03/14/463>.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, (40), 01-12. <https://www.uv.mx/personal/kvalencia/files/2013/09/inee-2013-hacia-la-reforma.pdf>