



# LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Intercultural Education as a teaching innovation strategy in early Childhood Education

JESÚS M<sup>a</sup> APARICIO GERVÁS<sup>1</sup>, M<sup>a</sup> MONTSERRAT LEÓN GUERRERO<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Valladolid, España

<sup>2</sup>Universidad de Valladolid, España

---

## KEYWORDS

*Education  
Interculturality  
Inclusion  
Sustainable  
Innovation  
Childhood  
Coexistence*

---

## ABSTRACT

*The 2030 Agenda for Sustainable Development promotes an inclusive society. That is why we must start this process of intercultural coexistence from the Early Childhood Education. Through the central axis of the children's story and using music as a motivating didactic resource, we will support the teaching action on three categorical axes: communication, image and sound. Methodologically, it is proposed from a qualitative and quantitative perspective, through the ethnographic method. The context is limited to an educational center with a vulnerable student body. The results have made it possible to overcome prejudices and stereotypes and build spaces for school inclusion.*

---

## PALABRAS CLAVE

*Educación  
Interculturalidad  
Inclusión  
Sustentable  
Innovación  
Infancia  
Coexistencia*

---

## RESUMEN

*La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible promueve una sociedad inclusiva. Por eso debemos iniciar este proceso de convivencia intercultural desde la etapa de Educación Infantil. A través del eje central del cuento infantil y utilizando la música como recurso didáctico motivador, sustentaremos la acción docente en tres ejes de categorías: comunicación, imagen y sonido. Metodológicamente, se propone desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa, a través del método etnográfico. El contexto se circunscribe a un centro educativo con un alumnado vulnerable. Los resultados han permitido superar prejuicios y estereotipos y construir espacios de inclusión escolar.*

Recibido: 02/ 07 / 2022

Aceptado: 12/ 09 / 2022

## 1. Introducción

Alcanzar una sociedad plenamente inclusiva es uno de los diecisiete objetivos prioritarios de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible. Un objetivo que pretende alcanzarse a través de una educación equitativa, intercultural y de calidad, que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida del individuo. Va a ser pues, desde los primeros años de la persona, en su etapa de Educación Infantil, desde donde comencemos a construir los cimientos que faciliten la génesis que promuevan procesos de convivencia intercultural. Debemos, por tanto, plantear nuevas estrategias de intervención educativa, que faciliten la interacción no sólo del alumnado y del profesorado, sino también de los padres y agentes sociales de la comunidad.

Esta etapa de la formación de la persona, obliga a plantearnos una educación innovadora que debe complementarse con las demandas que exige la sociedad plural de nuestros días. Es por ello, por lo que debemos estimular nuevos métodos didácticos que faciliten la transmisión identitaria de la persona, fomenten el trabajo colaborativo, provoquen espacios de relación intercultural y generen expectativas de inclusión social. Se trata, por tanto, de dar un giro por completo a los planteamientos educativos tradicionales, diseñando otros novedosos, acordes con la sociedad plural y globalizada en la que se encuentra el alumnado de nuestros días. En definitiva, una educación infantil en la que los procesos de enseñanza-aprendizaje permitan transferir, además de contenidos, valores y actitudes, cimentados en la implicación y la complementariedad de los diferentes mecanismos de percepción sensoriomotriz del niño/a. En este sentido, tanto la comunicación escrita y visual (a través del cuento y sus imágenes), como el sonido y el movimiento (por medio de la música), interactuarán como catalizadores que faciliten la construcción de procesos de convivencia adaptados a los nuevos espacios sociales interculturales que favorezcan la inclusión social.

Desde esta perspectiva, nos planteamos las dos hipótesis siguientes: ¿Se pueden generar estrategias de convivencia intercultural apoyadas en valores y actitudes en la etapa de Educación Infantil, utilizando las percepciones sensoriomotoras apoyadas en los recursos didácticos del cuento y la música? ¿Pueden trabajarse en Educación Infantil conceptos que desarrollan la identidad (intraculturalidad), la integración (multiculturalidad), la inclusión (interculturalidad) y la globalización (transculturalidad), generando espacios de coexistencia y/o de convivencia?

El planteamiento inicial para dar respuesta a las dos hipótesis planteadas se encuentra en el marco de la innovación docente. Para ello, generamos un plan de implementación de tres años, que comenzando en el curso 2017-2018, finalizaría en el 2019-20. No contábamos con el aislamiento que provocó la COVID19, que nos obligó a no poder finalizar la última fase del proceso, que pretendemos terminarla durante el presente curso académico. A pesar de todo, sí pudimos intervenir en las dos primeras fases. En la primera, implementada en un aula de 4/5 años, construimos los pilares del proyecto, elaboramos la metodología y establecimos las estrategias docentes, sustentadas en la elaboración de un cuento como hilo conductor y la expresión musical y corporal como recursos didácticos de transmisión de contenidos. Aplicamos un test inicial y final, adaptados a la etapa psicoevolutiva del alumnado, que permitiesen valorar el resultado objetivo de la intervención. Todo ello, desarrollado a través de la realización de talleres que se impartían principalmente en el horario extraescolar (también se trabajaron en ocasiones, dentro del horario escolar). Durante la segunda fase, que continuaba con este mismo alumnado, pero ahora en edades entre 5/6 años, trasladamos el proyecto realizado en el centro educativo al contexto social del barrio a través de la elaboración de un teatro de calle, apoyado en las mismas estrategias docentes que sustentaron la fase inicial y del que ya eran conocedores gran parte del alumnado participante. Desafortunadamente, la pandemia, nos impidió intervenir en la fase tercera, que consistía en aplicar este mismo modelo en otros centros educativos de similares características, que es donde nos encontramos en estos momentos en fase de finalización, una vez superado el proceso de aislamiento.

El artículo que presentamos, responde a esa primera fase de intervención, ya evaluada y finalizada, que constituye la cimentación y puesta en marcha de todo el proyecto de innovación docente que pretende dar respuesta a las hipótesis planteadas.

### 1.1. Marco teórico

Es, sin duda, en la etapa de Educación Infantil cuando se forja la identidad de la persona. Por ello, es el momento preciso en el que debemos comenzar a generar estrategias de convivencia intercultural, cimentadas en el desarrollo de valores y actitudes que nos permitan fomentar el respeto, la tolerancia y el trabajo colaborativo, con el fin de facilitar la construcción de sólidos pilares que forjen la personalidad de futuros ciudadanos solidarios, críticos y responsables, capaces de convivir en la sociedad global de nuestros días. Se trata, por tanto, parafraseando a Aparicio y León (2018), de construir una *identidad*, pero que sea "*incluyente*", en la que cada individuo se enriquezca por su diferencia con los demás, pero a la vez, se identifique con elementos culturales propios con los que comparte su espacio de convivencia (intraculturalidad). *La intraculturalidad* se refleja, por lo tanto, como el primer proceso de interrelación entre el "yo", con "el otro", con el que se comparte una afinidad

cultural, sustentada en una identidad incluyente. De ahí la necesidad de comenzar interiorizando este concepto en las primeras etapas de la vida de la persona.

El siguiente proceso implica una relación social más amplia y compleja. Una relación social con “los otros” que pudiera construirse desde estrategias sociales de integración o de inclusión social. En el primero de los casos, estaríamos generando procesos de *coexistencia* social que favorecen la *integración* y derivan hacia una “*educación multicultural*”. En el segundo, en cambio, serían procesos de *convivencia*, con mayor interrelación social, que potencian una “*educación intercultural*”. Ambos procesos obedecen a diferentes planteamientos de relación social y, en consecuencia, al planteamiento de distintos modelos educativos.

Finalmente, cuando esa relación (multi o intercultural), se abre hacia esferas que impliquen relaciones con sujetos alejados de sus espacios sociales de coexistencia o convivencia pero que, a su vez, son capaces de construir otros nuevos en los que compartan elementos comunes (culturales, económicos, políticos, etc.), estaríamos introduciendo un nuevo concepto: el de *transculturalidad*. Esta transculturalidad abraza el fenómeno de la *globalización* y sus consecuencias (migraciones), que por su extensión, contenido y relevancia, merece ser tratado de forma independiente en otras investigaciones.

Ciertamente el reto educativo que nos proponemos alcanzar, no es fácil, pero es absolutamente necesario e imprescindible trabajarlo desde las edades más tempranas. En este sentido, no podemos por menos que destacar algunas de las dificultades que entraña el innovar en estas edades (en nuestro caso, vamos a acotar la muestra entre los cuatro y los cinco años) y que comprendería, entre otras, las siguientes: la etapa sincrética infantil dificulta el proceso de análisis y, en consecuencia, el de superar algunos prejuicios y estereotipos; la etapa psicoevolutiva en estas edades, dificulta también la posibilidad de trabajar en equipo y de forma colaborativa y, finalmente, en estas edades, se presentan dificultades a la hora de respetar el orden, los tiempos y los espacios.

Frente al reto que plantean estas dificultades psicoevolutivas (junto con otras que, por su extensión no incluimos), planteamos estrategias que puedan abordarlas y superarlas concretándolas en las siguientes: Se trabajará la discriminación a través de la diferenciación de las distintas partes de un todo; se enfatizará en valorar positivamente “lo diferente” a través de la empatía; se estimulará la producción de trabajos colaborativos; se valorará muy positivamente el esfuerzo por intentar solucionar pacíficamente los conflictos cotidianos y, finalmente, se potenciará la creación de conocimiento a través de la estimulación sensoriomotora (expresión corporal), convirtiéndose así la práctica psicomotriz en la educación infantil como un tipo de aprendizaje constructivo que el niño va desarrollando mediante la interacción motricidad-cognición y procesos afectivo-sociales (Martín y Soto, 2019). Todos estos planteamientos aparecerán recogidos a través de las estrategias didácticas que planteamos: el cuento y la música (comprensión lectora, visual y auditiva). A través de estas estrategias didácticas, penetraremos en el mundo infantil para, de forma transversal, generar espacios sociales inclusivos, que promuevan la convivencia intercultural (comunicación). Por este motivo, los protagonistas del cuento (duendes de colores), que se encuentra publicado en la obra de Aparicio et al. (2017), representarán a grupos sociales que conviven en el entorno del niño/a, realizando acciones y compartimientos característicos de sus respectivas identidades, actuando también en función de las situaciones que se van presentando en el cuento, que son el vivo reflejo de las situaciones que suceden en su vida cotidiana (Aparicio et al., 2017). De este modo, trasladaremos la realidad al mundo de la fantasía infantil, intentando ganarnos su interés.

El cuento pretende motivar el interés por discriminar, por valorar positivamente lo diferente y por estimular el trabajo colaborativo, a través de una narrativa muy corta, que se complementa con imágenes ilustrativas. De igual manera, las acciones irán acompañadas por sonidos producidos tanto por su propio cuerpo, como por diferentes instrumentos, que les permitirá discriminar formas, comprender ritmos en función del tiempo y expresar sensaciones y estados de ánimo, a través de la música. La interrelación de la lectura, la imagen y el sonido, facilitará la transmisión de valores y actitudes interculturales, desde el propio lenguaje del niño/a, a través de la interpretación de los diferentes comportamientos que se van sucediendo a lo largo de la transferencia del cuento. Comportamientos que estimularán el trabajo colaborativo, el respeto, la solidaridad, la no violencia en todas sus manifestaciones y el valorar la diferencia desde el conocimiento, entre otros. Se trata, por tanto, de profundizar en la transmisión de conceptos y valores y que estimulen la creación de actitudes interculturales en el alumnado de Educación Infantil. En definitiva, pretendemos penetrar en “su mundo”, hablar en “su lenguaje” y captar “su interés”, motivándolos. A partir de ahí, la innovación pretendemos transformarla en conocimiento y en la génesis de valores y actitudes.

## 2. Objetivos

En la investigación, contamos con el apoyo de profesorado y alumnado de la Universidad de Valladolid, profesorado y comunidad educativa del colegio, profesorado vinculado a la Orquesta Sinfónica de Castilla y León (OSCyL) y la aportación de la Universidad de Valladolid, al ser aprobada como Proyecto de Innovación Docente.

Así las cosas, los objetivos que pretendemos alcanzar, se concretan en las cuatro categorías siguientes y pretenden dar respuesta a las dos hipótesis iniciales:

Desde la intraculturalidad y a través de procesos identitarios: Estimular la discriminación de formas, colores, palabras,..., a través de la propia identidad; conocerse a sí mismo a través de las diferencias en la forma de vestir, de comportarse, de actuar, de hablar y valorar la diferencia a través de la empatía.

Desde la multiculturalidad: Conocer y valorar al otro; generar actitudes positivas fomentando el diálogo y la comunicación; superar situaciones de miedo, violencia (en especial la de género), rechazo e incompreensión y favorecer procesos integradores de convivencia.

Desde la interculturalidad: Potenciar el trabajo colaborativo y la ayuda mutua; construir técnicas y dinámicas de resolución pacífica de conflictos y favorecer procesos inclusivos de convivencia.

Desde la transculturalidad: Estimular la interrelación con otros grupos sociales fuera de su entorno; apertura hacia nuevos procesos de comunicación y aprender a buscar espacios de convivencia comunes.

En todo el despliegue conceptual intentaremos generar estrategias de convivencia intercultural sustentadas en valores y actitudes en la etapa de Educación Infantil a través del desarrollo de las percepciones sensoriomotoras, que se apoyarán en el cuento y la música como sus hilos conductores y, a la vez, recursos docenes.

### 3. Metodología

El proyecto de intervención se encuadra dentro de la investigación mixta cuantitativa y cualitativa. La primera, a través de la técnica metodología del cuestionario, representado por un pretest y un posttest que permite valorar los objetivos alcanzados.

Desde la perspectiva cualitativa, que es en la que más profundizaremos, nos apoyamos en el método etnográfico, tal y como la describen Martínez (1998), Goetz y LeCompte (2000) y Sanmartín (2003). Al test inicial y final se incorpora una precisa observación participante, como así lo sugieren los trabajos de Pérez (1994), Scherper-Hughes (1997), Taylor y Bogdan (2000), Velasco y Díaz de Rada (2006) y Calvo y Barbolla (2006), por citar algunos ejemplos. La filosofía que impregna la investigación, se apoya en la Psicología del Aprendizaje, a través del "aprendizaje significativo" (Ausubel, 1968) y en la teoría de "las inteligencias múltiples" (Gardner, 1987). En cuanto a la primera, fue reforzada con el apoyo de una mediadora que se encontraba capacitada para modular el aprendizaje del alumnado y en el que se estimulaba la interacción y la ayuda colaborativa entre todos los intervinientes en el proyecto. Respecto a la segunda, ha permitido trabajar en el desarrollo y destreza de habilidades corporales y motrices que requieren el manejo de herramientas y, a su vez, estimulen en el alumnado su inteligencia musical, la comprensión lectora, la capacidad de discriminación y expresión de emociones, entre otras.

El marco contextual se focaliza en un centro educativo en el que concurrían, al menos, cuatro aspectos muy concretos que perseguíamos inicialmente: Situación en una zona socioeconómica deprimida (centro educativo incluido en la Agenda 20-30), presencia de alumnado heterogéneo y vulnerable, existencia de un proyecto musical asentado en el tiempo y desarrollo de experiencias que estimularan el interés por la lectura. En nuestro caso, esta situación se cumplía en el colegio público vallisoletano "Antonio Allúe Morer", pues se ubicaba en uno de los barrios más desfavorecidos de la periferia de la ciudad. Prácticamente la totalidad del alumnado de Educación Infantil pertenecía a minorías étnicas y a población inmigrante, existía un coro consolidado a través de un proyecto musical desde el año 2012 y, finalmente, el centro ha potenciado siempre la lectura como uno de sus pilares educativos básicos.

El equipo de trabajo estaba formado por 4 profesores/as y 9 alumnas de la Universidad de Valladolid, 2 profesoras del Centro Educativo, 1 persona representante del AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos) del colegio y 1 profesor de la OSCyL. En total, 17 personas.

El proyecto, a su finalización, es evaluado internamente por estas 17 personas, emitiendo un informe sustentado en tres pilares: motivación e interés generado, aportación en la formación personal y profesional y, finalmente, consecución de los objetivos.

#### 3.1. Muestra

La aplicación de la investigación perseguía obtener una muestra concreta, limitada, heterogénea y con particularidades económicas y sociales que pudieran requerir la implementación de diferentes estrategias de innovación docente. En este sentido, como hemos señalado, seleccionamos un Centro Educativo que se ajustaba a las necesidades que requería la investigación: era un Colegio relativamente pequeño (menos de 200 alumnos/as), situado en uno de los barrios más deprimidos de la ciudad de Valladolid, con un alumnado muy heterogéneo, tanto a nivel de centro como a nivel de aula, en el que el 80% pertenecía a minorías étnicas, el 15% a población inmigrante y tan sólo el 5% a población autóctona, con escasos o nulos recursos socioeconómicos y, finalmente, con unas inquietudes educativas que, sin duda, iban a posibilitar aplicar adecuadamente la investigación. Cabe destacar que a pesar de estas carencias, todo el alumnado participa en un proyecto musical común ("In Crescendo"), que año tras año, ha ido facilitando el proceso de convivencia intercultural no sólo en el centro, sino en el entorno del barrio en el que se ubica. Se trata, por tanto, de un centro y un alumnado, con una enorme potencialidad e interés por aprender, en el que se están llevando a cabo experiencias educativas innovadoras muy

interesantes. Se trata, en definitiva, de un centro en el que se concentra un elevado porcentaje de minorías étnicas, inmigrantes y en riesgo de exclusión, que necesita implementar proyectos que eviten el absentismo, la segregación y la diferenciación social y se encuentra incluido en la veintena de colegios de la Comunidad Autónoma de Castilla y León que han recibido el nombre de “centros 2030”, en los que se requiere potenciar proyectos innovadores que permitan alcanzar una educación inclusiva.

La muestra la conforman 17 alumnos (9 niñas y 8 niños), de 2º curso de Educación Infantil. Creemos que la edad de cuatro/cinco años, es probablemente donde mejor podamos aplicar de forma experimental nuestra investigación, por ser en esta etapa donde se produce un gran avance en el desarrollo físico y mental, plasmado en un importante progreso en la adquisición del lenguaje y sus relaciones con los demás, en el dominio de su cuerpo, en la adquisición de una mayor precisión en el desarrollo de habilidades psicomotoras y donde además, comienza a descubrir la causa de los fenómenos que le rodean. Todos estos avances psicoevolutivos facilitan la aplicación de nuestra investigación en esta etapa.

### 3.2. Estrategias metodológicas

Las estrategias metodológicas van a aplicarse durante tres fases del proceso de intervención:

**La primera fase** del proceso consistió en la *aplicación de un test inicial*, que nos permitió descubrir y valorar algunas de las carencias que inicialmente habíamos detectado, siguiendo el modelo de intervención que aparece en Aparicio, et al. (2017). Carencias que derivaban básicamente, del precario contexto socioeconómico en el que se ubicaba el centro educativo, del que procede la mayoría del alumnado: escaso apoyo familiar en las tareas educativas, desinterés por trabajar de forma colaborativa, falta de empatía en determinadas situaciones generadas en el aula, dificultades de comprensión de determinados conceptos y de control de respeto en cuanto al orden de intervención y el establecimiento de tareas, ausencia de estímulos hacia el entorno escolar, desmotivación hacia la lectura, etc. A pesar de todas estas dificultades, todo el alumnado sin excepción, se encontraba plenamente motivado ante nuestra propuesta, que consistía en la puesta en escena protagonizada por unos duendes de colores que a modo de personajes del cuento que antes habían leído, reflejaban la fantasía, no exenta de realidad. Realidad que se definía al caricaturizar a cada grupo de duendes con aquellos aspectos culturales que identificaban a un grupo social del barrio en el que se encontraba ubicado el centro educativo. Esa identidad cultural había sido previamente consensuada con los colectivos y asociaciones que representaban a esos grupos sociales (Asociaciones gitanas, latinoamericanas, europeas, etc.). Se aplicaba, por tanto, un test inicial, adaptado a la edad de 4/5 años, con imágenes, que nos permitía reconocer si el alumnado era capaz de identificar las diferentes partes de su cuerpo y relacionar sus formas y modos de vestir, así como el reconocimiento de instrumentos musicales de pertenencia grupal, como un primer acercamiento al reconocimiento de su identidad.

**La segunda fase** de implementación consistió en la *escenificación y puesta en práctica del cuento*, como hilo conductor. Para ello, se elaboraron tres talleres que se desarrollaron durante las actividades extraescolares y en los que participaron tanto los niños, familiares y el profesorado implicado. A esta mágica contextualización, se unía un cambio de estrategia didáctica que facilitaba la realización de actividades distintas a las cotidianas, que pretendían ser más creativas y motivadoras, apoyadas en la música y en la expresión plástica como estrategias docentes. Una música que se identificaba con la música que muchos niños y niñas escuchaban en sus casas y que era originaria de sus países de procedencia, al igual que sus bailes. Como ya hemos señalado, la imagen y el sonido, permitieron establecer los puentes de unión que nos facilitaron la construcción de la tercera estrategia: comenzábamos a comunicarnos, pero a comunicarnos en el propio lenguaje del niño. En definitiva, nos introducimos en su mundo (el mágico, el de los duendes de colores), para desde ahí, estimular los valores y actitudes interculturales que pretendíamos transmitir. No se trataba de identificar si las personas eran gitanas, búlgaras, colombianas, marroquíes,... (que conformaban el contexto del aula y del centro educativo), sino qué duendes y de qué color eran, para conocer qué hacían y qué nos aportaban, reforzando la interacción social a través de la empatía. Y lo que es más importante aún, el procedimiento a través de los talleres, permitía una nueva práctica docente en la que se implicaba a toda la comunidad, se utilizaba el espacio del centro educativo y se ocupaba temporalmente gran parte del día generando estrategias de convivencia intercultural, desde el propio conocimiento del entorno (Aparicio y Cano, 2018). El procedimiento, en estos momentos, tenía tanta o más importancia que la propia consecución de los objetivos finales. Así pues, todo comenzaba y se desarrollaba en el cuento...

Además de las actividades extraescolares, la maestra del aula, con el apoyo del profesorado del centro, alumnado universitario, profesorado de la OSCYL y miembros de la Comunidad Educativa, intervenía también en su puesta en práctica, a través de su escenificación en el aula. Interpretación que fue llevada a cabo inicialmente por el alumnado de la Universidad de Valladolid que participaba en el proyecto y a modo de duendes de colores, fueron capaces de sumergirse en la realidad del mundo infantil y escenificar y dar mayor realismo al cuento que los pequeños habían leído, para pasar después el alumnado, a formar parte del colectivo de los distintos duendes y sus colores que los identificaban. Ciertamente para la realización de esta actividad, fue necesario establecer

un complejo trabajo de coordinación y un importante esfuerzo colectivo que precisó de un largo proceso de adaptación y profundización en la etapa psicoevolutiva del niño/a.

El andamiaje de la escenificación del cuento, como ya hemos señalado, se articuló en torno a tres talleres educativos que giraban en torno a tres ejes de actuación conjunta: El primero, el taller de cuentos, discurrió a lo largo de todo el proceso. Se potenció la fantasía infantil (duendes, magia, ilusión,...), a través del hilo conductor del cuento: “La ciudad de Tanawwue” (Aparicio et al., 2017) y de una canción, ambos creados *ex novo* para este proyecto, como ya hemos señalado. El segundo, el taller de los sonidos, recurrió a la utilización de sonidos realizados con diferentes partes del cuerpo (palmadas, chasquidos, etc.), así como los emitidos por diferentes instrumentos musicales que se suceden en el cuento y que eran interpretados de forma diferenciada por sus propios protagonistas. En tercer lugar, el taller de la imagen, desarrolló actividades complementarias al cuento, discriminando colores y estimulando la creatividad mediante la utilización de diferentes recursos: pinturas, plastilina, papel continuo, etc. En ningún caso se produjo ruptura en el tránsito hacia los distintos talleres. El paso de un taller a otro se realizaba de forma continuada y consistía en la emisión de un sonido de campanillas emitidas por los “duendes”. Transversalmente a estos talleres, se potenció el proceso de comunicación, que es el que nos abrió el camino hacia la consecución de actitudes y valores que favorecen la convivencia intercultural.

Finalmente, **la tercera fase del proceso**, consistió en la *evaluación y valoración de los resultados obtenidos* a través de la implicación de tres estrategias didácticas: la aplicación de un test final, elaborado a modo de cuaderno de evaluación; la observación participante por parte de la maestra, profesorado (universitario, del centro y de la OSCYL), alumnado de la Universidad y miembros de la Comunidad Educativa que participaban en el proyecto y, finalmente, la realización de un dibujo por parte del alumnado, en el que tratara de expresar libremente qué es lo que más le había gustado del cuento y que, en definitiva, se concretó en la representación de la identidad de los duendes. La función principal del cuaderno de evaluación consistía en valorar el grado de consecución de los objetivos propuestos y se llevó a cabo prestando especial atención a cada niño/a de forma individualizada, acompañándose, a su vez, de una observación participante, por parte de la persona evaluadora, quien asignó un informe detallado de cada niño/a, en la página final del mismo.

### 3.3. Temporalización

La duración de la intervención se inicia en el curso académico 2017-2018 y pretende finalizar en el curso 2021-2022, como consecuencia de la crisis provocada por la COVID-19. Para ello, se establecieron inicialmente cuatro fases de actuación, con anterioridad a la pandemia: Inicio y preparación, intervención en el aula, evaluación, y, finalmente, refuerzo. Durante el curso 2018-19, se llevó a cabo, aplicando la misma metodología y procedimiento, una representación teatral que se escenificó durante la fiesta del barrio, al finalizar el curso. Durante los cursos 2019-20 y 2020-21, la crisis COVID-19, nos impidió continuar con más intervenciones en el aula, así como la posibilidad de reforzar los puntos fuertes y mejorar los débiles, pero no así elaborar los resultados obtenidos de la aplicación llevada a cabo en el centro, con anterioridad a la pandemia, que además, pretendemos afianzar durante el curso 2021-2022, e incluso iniciarla en otros centros educativos de similares características, como actualmente se está haciendo.

## 4. Discusión

Para analizar el proceso de construcción intercultural, hemos establecido una serie de categorías de análisis que facilitan su implementación y verifican con mayor rigor científico los resultados obtenidos. Para ello, partiremos analizando el proceso de comunicación intercultural a través de la transmisión de valores y actitudes para posteriormente, continuar analizando la importancia del cuento y la música como estrategias y recursos didácticos que promueven actitudes y valores de convivencia en los niños de Educación Infantil.

### 4.1. Proceso de comunicación intercultural a través de la transmisión de valores y actitudes

Desde la década de los años noventa, comienza a gestarse en educación una corriente de pensamiento orientada a la formación en valores de la persona. En el año 1996, se redacta el informe en el que se fijan los objetivos de la Educación para el siglo XXI, elaborado por la comisión internacional presidida por Jacques Delors y en el que se entiende la educación como la tarea colectiva y universal que es capaz de superar las tensiones sociales y encaminar a la Humanidad hacia los ideales de paz, libertad y justicia social.

Se trata, por tanto, de una formación que necesariamente tiene que comenzar en la etapa inicial de la persona y continuar a lo largo de su vida, pues son las primeras edades, las fundamentales para el desarrollo de las estructuras básicas del pensamiento y para la iniciación de actitudes de relación interpersonal (Delfis & Casals, 1999). Investigadores como Aguado (1997) y Jordán (1994), confirman este hecho, señalando además, que la incorporación de actividades relacionadas con las actitudes y los valores positivos, deben incorporarse a la educación en las edades más tempranas, puesto que cuando los niños se escolarizan, se incorporan a la escuela con ciertas experiencias de socialización y una determinada identidad cultural, pudiendo presentar ya a los cinco años, actitudes de rechazo hacia miembros de otros grupos. En esta línea aparecen estudios que abogan por

educar en valores, frente a la exclusividad del conocimiento (Hill, 1991). Unos valores que, inicialmente, tratan de educar en el respeto por las personas y las cosas, avanzar en la adquisición de responsabilidades y continuar con la interiorización solidaria (Carreras et. al, 1995), intentando incluso, como señalan Buxarrais, Martínez, Puig y Trillas (1995), establecer una concreción educativa de mínimos morales en su adquisición.

A estos mínimos morales exigibles, se irán sumando otros relacionados con los Derechos Humanos, los derechos de la infancia (Jubete, 1997), la libertad, igualdad, justicia, solidaridad, tolerancia, responsabilidad, cooperación, etc., en definitiva, unos valores que se aprenden y no se nace con ellos (Camps, 1994) y en los que para Limón (1994), por su importancia, deben ser trabajados desde diferentes líneas de acción y de forma complementaria: profesorado, madres y padres y servicios sociales de la comunidad.

A comienzos del siglo XXI, la educación en valores será la respuesta para una educación democrática y participativa, en la que debe imperar el desarrollo de la personalidad del alumno y su mayor grado de integración social, potenciando su felicidad. Se trata de valores acordes con la sociedad global y multicultural que aflora a comienzos del nuevo milenio. No se trata de adquirir valores complejos, sino de los “valores de siempre” (Tierno, 2000), como la dignidad, justicia, sinceridad, honradez, civismo; a los que se añaden otros más novedosos, como la ecología, solidaridad, tolerancia, empatía, comunicación, etc. Valores que fomentan y fortalecen a las personas en su infancia y evitan la génesis de prejuicios y estereotipos en su etapa más adulta (Cuevas, 2004). A este respecto, Imbernón (2002), considera que la educación, por sí misma, no puede introducir los cambios necesarios en las sociedades, pero sí puede actuar como instrumento fundamental para promoverlos.

En España, esta educación en valores se insertará acertadamente, a través de la transversalidad del currículum. Así, para Domínguez y Barrio (2001), estos ejes o temas transversales, son una condición necesaria para alcanzar una educación completa, armónica y equilibrada. Una educación que se corresponde con una sociedad global y heterogénea, en la que no podemos olvidar que persisten elementos distorsionadores, como la violencia, discriminación, desigualdad, etc., que sin una adecuada educación, pueden potenciar transformaciones y procesos de cambio en los propios sistemas de valores asociados a las culturas (Tourifián, 2010); siendo por ello, cada vez más necesaria, como señala Peñalver (2010), la inclusión curricular de estos “nuevos valores”, en respuesta a la realidad educativa que demanda la sociedad de nuestros días. Se trata, por tanto, de una educación sustentada en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y con los demás y aprender a ser. Pilares que requieren de un conjunto de experiencias que han de ser vivenciadas por el alumnado en su contexto más inmediato (Hernández, 2001) y en los que intervendrá de manera muy directa, la familia.

Ciertamente, la adquisición de estos valores en Educación Infantil, como parte fundamental de la Educación Intercultural, condicionarán las actitudes de los niños/as ante las situaciones que les genere su entorno, actuando a modo de catalizadores sociales. En este sentido, Las actitudes, por lo general, se encuentran claramente influenciadas por los medios de comunicación, las imágenes y cualquiera de las múltiples fuentes que permiten visibilizar la cada vez más numerosa propaganda destinada al consumidor infantil, fomentando, en ocasiones, prejuicios y consolidando estereotipos que se arraigarán profundamente en edades muy tempranas. De ahí la importancia de profundizar en una educación en valores desde los primeros años de la vida.

Las actitudes, como respuesta emocional o mental del niño/a ante las circunstancias de la vida, son diversas y complejas, en función de la situación y el contexto en el que éste se encuentre y es por ello por lo que conviene intentar sistematizarlas. Desde esta perspectiva y atendiendo a sus múltiples y heterogéneas características, podríamos establecer tres tipos de categorías actitudinales (Rodríguez, 1991):

De carácter Cognitivo: Responden a percepciones de la realidad. Se sustentan en dos tipos de acciones: la básica o generada por respuestas a percepciones sensoriomotrices (pueden generar prejuicios y estereotipos) y la elaborada, impulsada por respuestas fundamentadas en el conocimiento. En nuestro caso, trabajaremos las primeras.

De carácter Afectivo: Responden a percepciones propias del cerebro intuitivo, en las que predomina el sentimiento que al niño/a tiene hacia alguien o algo. Responden a un carácter muy personal y no tienen por qué obedecer a patrones conductuales aprendidos en experiencias previas.

De carácter Conductual: Responden a acciones aprendidas. Son más propias del cerebro cognitivo. La acción viene condicionada por un aprendizaje previo, afectado por factores sociales y culturales.

Estas actitudes pueden complementarse e interactuar en los diferentes contextos en los que se produzcan. Además, conviene hacer hincapié en la importancia de generar actitudes constructivas que favorezcan la autoestima del niño/a. El aprender a ver el lado positivo de las personas y de las cosas, es un factor predominante a la hora de establecer puentes sociales de convivencia. La sonrisa, el dedicar un tiempo personal, el valorar cada momento y cada situación, el optimismo,..., en definitiva, el buscar el bienestar o la felicidad personal, ayuda al niño/a y al resto del grupo, facilitando, a su vez, la convivencia.

Así las cosas, el resultado de la adquisición del objetivo implícito que conlleva el desarrollo del cuento, permite la convergencia de los objetivos iniciales que hemos propuesto y, en definitiva, se resume en la adquisición por parte del alumnado de Educación Infantil, de actitudes interculturales que permitan la génesis de procesos de convivencia, a través de tres estrategias concretas:

- Somos semejantes en cuanto a seres humanos, pero diferentes en nuestras costumbres y formas de pensar, vivir y relacionarnos. La posibilidad de enseñar a discriminar al alumnado de estas edades, facilitará, en etapas educativas posteriores, generar procesos de análisis a través del conocimiento, permitiendo, a su vez, la superación de prejuicios y estereotipos. Ahí radica la verdadera importancia de profundizar en enseñar al alumnado a discriminar. Sin un adecuado aprendizaje en este sentido, como hemos señalado, se hará sumamente difícil estimular la tan ansiada capacidad analítica. El aprender a discriminar y diferenciar, habrá de hacerse siempre desde una perspectiva positiva (actitudes de carácter cognitivo).

- Es necesario relacionarnos con otras personas para conocernos mejor y así poder solucionar mejor nuestros problemas. La resolución de conflictos y la empatía, son siempre positivas. De igual manera, debe potenciarse el rechazo a la violencia, al racismo, a la xenofobia y a la intolerancia. (actitudes de carácter afectivo).

- Favorecer los procesos de convivencia a través de la tolerancia y el respeto mutuos, apoyándonos siempre en el conocimiento del otro, respetando, valorando y aprendiendo de sus diferencias. Es necesario destacar el interés por aprender de lo diferente (actitudes de carácter conductual).

## **4.2. El cuento como estrategia didáctica para la génesis de valores y actitudes en Educación Infantil**

El cuento forma parte de las estrategias educativas fundamentales en el proceso de formación de la persona. Es, sin lugar a dudas, el recurso esencial que nos permite tender puentes de comunicación entre el pensamiento y el lenguaje infantil y el del adulto, siendo, a su vez, el primer modelo en el que el niño interpreta e interacciona con el medio social que le rodea, permitiéndole, además, desarrollar su imaginación (Georges, 1979).

A mediados del siglo pasado, Piaget (1952), ya señalaba que el niño aprendía antes a pensar que a hablar, por lo que el cuento proporcionaba la primera ordenación y concreción de su entorno (Rodríguez Almodovar, 2004), convirtiéndose en uno de los impulsores más efectivos de la cultura popular y del mantenimiento de la memoria colectiva. Una memoria colectiva que lleva implícita la transmisión de valores morales tan cotidianos como efectivos en la literatura infantil (López Romero, 2006). Valores que, en palabras de Jiménez, Gómez, Aguado y Ballesteros (1999), evolucionan en el niño desde la dualidad bueno/malo, a la interiorización del sentido de la justicia, para pasar a dominar los procesos lógicos sobre los afectivos.

Desde la perspectiva histórica, los cuentos, en sus orígenes, eran relatos anónimos y populares que se transmitían oralmente. Las recopilaciones más antiguas nos han permitido conocer obras tan importantes como "El Panchatantra" hindú (Alemany, 2007), que es la colección de fábulas más antigua, que se remonta entre los siglos II al VI (d. C.); la célebre recopilación medieval en lengua árabe de cuentos tradicionales del Oriente Medio que conforman "Las mil y una noches"; o la colección de cuentos con finalidad educativa escritos por Don Juan Manuel en el siglo XIV, "El Conde Lucanor o Libro de Patronio", por poner algunos ejemplos.

Aunque el principal objetivo del cuento es el pedagógico, no podemos obviar que ejerce también en la infancia un vínculo que facilita la adquisición de nuevas destrezas y habilidades: psicomotricidad, dramatización, artes plásticas, música,..., a través de la motivación y el hábito hacia la lectura. De igual manera, el cuento cumple también una función terapéutica contribuyendo a superar algunos de los problemas psicológicos del crecimiento y de la formación del "yo" y ayudando a la obtención del sentido de identidad y de los sentimientos de autovaloración (Tejerina, 2013). Pero no faltan también quienes critican estas propiedades de los cuentos, acusándolos de ser utilizados para manipular la sensibilidad y la creatividad infantil, inculcando valores propios de la sociedad mayoritaria y potenciando ciertos prejuicios y estereotipos (Cerdeira, 1985; Turín, 1995; Colomer, 1999). En realidad, el cuento es en sí, una obra de arte (Bettelheim, 1997).

De cualquier manera, lo que realmente nos importa en nuestro caso, es el hecho de que el cuento ofrece al niño una primera visión del mundo social y afectiva promoviendo los primeros encuentros desde la perspectiva moral (Nobile, 1992), impregnándole, a su vez, de aquellos valores humanos que le permitirán formarse como persona (Trigo, 1997). Además, forma parte activa e importante en la transmisión cultural de los modelos femeninos y masculinos (Colomer, 1999; Castaño, 2013). En este sentido, el cuento que proponemos en nuestro modelo de actuación, se ajusta a una nueva temática social propia del momento. No hacemos una propuesta que favorezca la discriminación por cuestión de género, pues son duendes asexuados los protagonistas, sino una propuesta de resolución de conflictos que nos encamine hacia una convivencia plural y heterogénea. Además, al encontrarnos en un mundo global, donde el fenómeno de la inmigración es un hecho evidente, debemos estimular valores que faciliten los derechos humanos (Castelán & Rincón, 2011). Por este motivo, el niño/a debe valorar la diferencia desde su propia identidad, debe también fomentar la tolerancia y el respeto hacia los otros, impulsando un trabajo colaborativo en el que la ayuda y el apoyo mutuos, formen parte de su propia estrategia vital. Esos son, en definitiva, los valores y las actitudes que pretendemos transmitir en nuestra propuesta y que, a su vez, muestran su singularidad, que en ocasiones, puede contrastar con las de un cuento clásico. En ningún modo obviamos las versiones antiguas, como las de Perrault, los Hermanos Grimm, Andersen, etc., porque en estos casos, como señala Cervera (1988), se transmiten también valores y actitudes universales, que pueden perdurar en el tiempo.



Finalmente, la elección de temas sociales en el cuento infantil, responde a una gama de valores formada por la libertad, el respeto y la tolerancia, así como la defensa de una vida placentera para las personas (Salmerón, 2004).

En relación a la estructura del cuento que desarrollamos como hilo conductor de nuestra propuesta, "La Ciudad de Tanawwue", ésta se desarrolla a lo largo de cuatro capítulos, en los que se van sucediendo diferentes conductas y comportamientos de sus protagonistas, a la vez que se van produciendo diferentes "choques culturales" o conflictos, que se intentan superar a través de estrategias multi e interculturales, que tienen como resultado final la superación de prejuicios y estereotipos iniciales:

El capítulo primero se centra en la presentación de los personajes (duendes), caracterizándolos tanto física como psicológicamente, a través de sus talentos, capacidades, conocimientos, formas de vestir, etc. Se intentan descubrir sus semejanzas y diferencias entre los distintos grupos de duendes de colores, que responden a las diferentes realidades sociales del entorno en el que vive el niño/a. En un primer momento, la coexistencia se produce entre los grupos que presentan características semejantes, a la vez que muestran el profundo desconocimiento que tienen de otros grupos y del propio entorno que los rodea (identidad e intraculturalidad).

El capítulo segundo provoca una crisis que hace necesario el contacto social intergrupar (una tormenta en la selva, que genera una catástrofe y obliga a emigrar). Es en este momento cuando se producen distintas sensaciones ante sus primeras reacciones frente a lo desconocido. Se incide en el miedo, la incompreensión y la tristeza como conductas generadas ante lo extraño, el rechazo, la burla, la ira y la crítica destructiva como respuestas ante lo que se considera en un principio como "amenaza". Son muchos grupos de duendes y muy diferentes: necesitan conocerse (multiculturalidad, coexistencia).

El capítulo tercero genera las primeras relaciones positivas a través de los cambios de actitud que provoca el conocimiento del "otro", el valor de lo diferente y la ayuda mutua. El darse cuenta que aquello que es diferente, complementa y ayuda a solucionar problemas que por nosotros mismos hubiéramos sido incapaces de poder superar. Las relaciones sociales se van estrechando, implicando a todo el colectivo (intraculturalidad, convivencia). El elemento que motiva este cambio en el cuento surge a través de la música.

El cuarto y último capítulo, pretende alcanzar la convivencia a través de la interrelación de espacios semejantes de coexistencia. La creación de la Ciudad de Tanawee refleja el proceso de adaptación de los diferentes grupos sociales en un nuevo entorno de convivencia (transculturalidad, globalización, migraciones)

### **4.3. La música como recurso didáctico que promueve la convivencia en Educación Infantil**

La música es un instrumento idóneo para trabajar los valores y la expresión de los sentimientos en la etapa de Educación Infantil (Alonso, Pereira, & Soto, 2003), pues utiliza un lenguaje internacional y facilita el entendimiento y las relaciones de convivencia, permitiendo así una verdadera educación transversal, plural y global (Willems, 1976).

En nuestro caso, vamos a ocuparnos de la música como estrategia de transmisión de valores sociales; valores que, en definitiva, faciliten la inclusión social del alumnado, desde la etapa educativa más básica y permita, a su vez, trabajar aspectos como la solidaridad, cooperación, igualdad, pluralismo,... (Herrera, 2007). Se trata, por tanto, de dar un giro completo a los planteamientos educativos tradicionales que se estaban llevando a cabo hasta estos momentos, para centrarnos más en los paradigmas del aprendizaje significativo de Ausubel (1968) y en el peso de la influencia social, que en los propios objetivos de las competencias educativas que deben transmitirse (aunque sin olvidarnos de ellas). El motor que sustenta el cambio no es otro que la educación musical, a través de la creación de un coro en el que intervienen todos los niños y niñas del colegio. Los pilares de ese coro, van a instrumentalizarse desde la Educación Infantil. Así las cosas, la transmisión de actitudes y valores comienzan a visibilizarse a través de un cuento, cuyos protagonistas se encuentran estrechamente vinculados con la música. La música, en definitiva, va a ser el elemento catalizador que estimule y potencie la convivencia, a través de la resolución de conflictos y el trabajo colaborativo (Aparicio y León, 2018).

Ciertamente esta metodología ya ha sido utilizada en otros países, con resultados muy satisfactorios. De entre las numerosas experiencias, destacamos la inicial llevada a cabo en Venezuela hace ya más de cuarenta años, de la mano de José Antonio Abréu, quien creó el Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles, intentando, a través de la música, rescatar a jóvenes con problemas de integración social (Fernández-Carrión, 2011). Este tipo de experiencias tuvo su repercusión en el Viejo Continente, concretamente en el Reino Unido, a través del proyecto liderado por Lloyd Webber: In Harmony, que trataba de rescatar de la indigencia a los jóvenes más desfavorecidos de diferentes barrios londinenses. De nuevo este tipo de experiencias retornan hacia América, concretamente a los Estados Unidos, dando origen al proyecto LÓVA (La Ópera como Vehículo de Aprendizaje). Más adelante, recoge el testigo la población afrodescendiente brasileña a través de su intrusión educativa en los jóvenes residentes en los barrios más pobres del país, tratando de interferir en la transmisión de valores étnicos (Aparicio y Díaz, 2013). Surgen así en los "bloques" de la comunidad negra de Salvador de Bahía los proyectos Olodum y la orquesta brasileña de los Tambores de Pelourinho; Timbalada (en el barrio del Candéal Pequeño) o la orquesta de música Pracatum (dirigida por el conocido Carlinhos Brown), por citar algunos ejemplos.

En España, también se han creado este tipo de proyectos en los que la música actúa como instrumento de inclusión social. A modo de ejemplo, citaremos el proyecto de la Ciudad de los Colores en Alicante (2007); el proyecto “Increscendo” (de ahí la importancia de la elección del centro en nuestra investigación), dirigido por Benjamin Payén y desarrollado en el CEIP “Antonio Allúe Morer” de Valladolid (2010) y, finalmente, el proyecto de los “Barrios Orquestados”, en Gran Canaria (2011).

Desde esta perspectiva, la investigación persigue como resultado final el estimular a través de la música (cada duende del cuento es experto en el manejo de un instrumento musical), la resolución de conflictos y el trabajo colaborativo, potenciando con ello los pilares de la convivencia intercultural, que en nuestro caso, se resuelve a través de la música generada en la ciudad de Tanawwue (Aparicio et al., 2017). Se trata de la creación de una canción en el taller extraescolar correspondiente, que todos los duendes conocen y la interpretan con sus respectivos instrumentos musicales propios de su cultura.

## 5. Resultados y conclusiones

Los resultados se han obtenido a través del análisis de la observación participante y el cuaderno de evaluación particularizado de cada alumno/a. Para su realización, como hemos señalado anteriormente, hemos contado con el alumnado de la Facultad y con el profesorado del CEIP “Antonio Allúe Morer”. En ningún momento el niño/a ha respondido sin ser atendido en cada pregunta, por lo que el grado de fiabilidad y veracidad de cada respuesta es muy elevado. La función del cuaderno de evaluación ha permitido valorar el grado de consecución de los objetivos propuestos. A este proceso, hemos añadido la elaboración de un dibujo de cada niño/a en el que mostrara aquello que más le había gustado del cuento. El análisis de estos dibujos, abre nuevos caminos de interpretación, cuya valoración intentaremos resolver en posteriores investigaciones.

A pesar de que los resultados obtenidos no muestran el haber alcanzado un éxito completo, que es el que hubiéramos deseado, sí descubren un gran avance y progreso a lo largo de todo el curso. En síntesis, estos resultados, fueron los siguientes:

- El 60% de los niños y niñas son capaces de establecer diferencias entre las distintas partes del cuerpo y son capaces de discriminar. El hecho de aprender a discriminar, favorecerá, más adelante y cuando su etapa psicoevolutiva lo permita, la capacidad de analizar y, en consecuencia, permitirá el reconocer y eliminar posibles prejuicios y estereotipos.

- El 72% de los niños y niñas pretenden desarrollar actitudes positivas a través del diálogo y la comunicación, siendo capaces de empatizar con otras personas y ponerse en su lugar e intentar comprender al otro. El 28% prefirió mostrar actitudes violentas y de intolerancia. Aunque observamos que el porcentaje alcanza casi la cuarta parte del alumnado, nos damos cuenta del enorme camino que aún nos falta por recorrer, porque es un porcentaje altísimo.

- El 50% de los niños y niñas prefería la situación grupal desde la perspectiva de la diferencia que desde la uniformidad del grupo. Esta tendencia creemos que debemos cambiarla y, en consecuencia, habrá que plantear iniciativas que fomenten la variedad, la heterogeneidad, etc., en beneficio del grupo.

- La mayor parte de los niños y niñas evaluados, prefieren jugar en actividades grupales, sin establecer diferencias en cuestiones de género. Aunque los objetivos encaminados en esta línea de pensamiento, se han alcanzado mayoritariamente, debemos continuar insistiendo en el trabajo grupal y colaborativo.

- El 100% del grupo de niños y niñas valoran positivamente el cuento. Nos ha servido no sólo como hilo conductor, sino como elemento de autoanálisis. En este sentido, sí queremos hacer constar el hecho de que algunos niños y niñas no encontraban la razón de por qué no había duendes de color negro en el bosque. Esta situación, nos obligó a tener que introducir y modificar el propio planteamiento inicial y reconducir la situación, incorporando los duendes negros de forma mágica, para su posterior adaptación a la trama del cuento.

- Los aspectos visuales condicionan muchas de las decisiones de los niños y niñas. Debemos, por tanto, cuidar este recurso didáctico y orientarlo hacia los objetivos que pretendemos alcanzar. Cualquier cambio en un dibujo, en un color, en una forma, puede conducir al infante hacia actitudes completamente distintas a las que piensa.

- El 90% de los niños y niñas valoraron muy positivamente todas las actividades relacionadas con la música. También es probable la influencia que tiene el coro del colegio y su repercusión dentro y fuera del mismo, facilitando el trabajo en equipo.

- La mayor parte de los niños y niñas comprenden las actitudes a través de su proyección en el cuento, pero luego les cuesta aplicarlas a la vida real.

- Algunas de las respuestas estuvieron condicionadas por el tipo de dibujos. Muchos niños y niñas se inclinan más por el aspecto “visual” que se les plantea, que por el contenido que se pretende buscar (Aparicio y Delgado, 2014). Ahí fuimos nosotros los que tal vez deberíamos plantear dibujos en las que las escenas fueran más determinantes. Afortunadamente, la observación participante, permitió reconducir algunas respuestas hacia el contenido real de la pregunta.

Al finalizar la intervención y después de haber analizado los resultados obtenidos, podemos concluir afirmando que el alumnado que ha participado en la muestra de la investigación, ha alcanzado los siguientes valores y actitudes que favorecen los procesos de convivencia intercultural:

- El alumnado, mayoritariamente, valora la diferencia como algo positivo, aceptando las similitudes y diferencias y se encuentra en proceso de aprender a discriminar (construcción de la identidad y la intraculturalidad).

- Ha trabajado satisfactoriamente nuevos conceptos y estimulado los procesos básicos y sencillos de lectura y escritura a través del cuento infantil. De igual manera, ha potenciado su memoria y creatividad.

- Ha profundizado en aprender a discriminar y a comparar, valorando, desde el conocimiento, las diferencias y similitudes (colores, formas, instrumentos, tareas, partes de un todo,...). Ello le permitirá comprender la riqueza de lo diferente, así como la importancia de la complementariedad. Desde esta perspectiva, podría iniciarse el comienzo de otra interesante conceptualización apoyada en las ideas fuerza de Paulo Freire y la "sobreculturalidad" (Aparicio y Valerio, 2021), que abriría nuevas líneas de investigación.

- Ha aprendido que el establecimiento de relaciones positivas con otras personas favorece los procesos de conocimiento e inclusión (empatía, diálogo, respeto, gratitud, amor, saber escuchar,...), que le permitirá poder ponerse en la situación del "otro", aceptando mejor lo diferente. Ha comprendido que la asertividad le facilita también el diálogo y el entendimiento del otro.

- Ha descubierto que aquellos sentimientos que afloran de lo desconocido, pueden dar lugar a acciones y comportamientos egoístas, visiones negativas de lo diferente y rechazo hacia el "otro" (individualismo, miedo, tristeza, violencia, rechazo, incomprensión,...). Comprende, porque lo ha llevado a la práctica, que estas situaciones deben ser superadas a través del conocimiento y el trabajo colaborativo (seguridad, alegría, solidaridad, comprensión, responsabilidad,...) y ha aprendido a reaccionar positivamente ante problemas cotidianos.

- Ha comprendido que la empatía y el trabajo colaborativo son estrategias fundamentales que facilitan la convivencia en el grupo social (igualdad, compartir, ayuda, refuerzo positivo, gratitud, sinceridad, convivencia,...). De igual manera, se ha dado cuenta de que el grupo y el colectivo, le permitirán alcanzar el éxito en mejores condiciones que si se actúa de forma individual.

- Ha utilizado de forma muy favorable la práctica musical como recurso que estimula y potencia la convivencia y la adquisición de actitudes interculturales, aceptando y respetando al otro, a la vez que interactúa con él. Ha aprendido también la importancia del ritmo y del tiempo, del silencio y del respeto al turno. Todos los niños/as quieren formar parte del coro del colegio, al que podrán acceder cuando lleguen a la etapa de Educación Primaria.

Finalmente, podemos afirmar que tras la intervención en esta primera fase del proceso de innovación docente que nos hemos propuesto implementar, confirmamos las dos hipótesis iniciales, verificando que no sólo se pueden generar, sino que debe estimularse la construcción de estrategias de convivencia intercultural en valores y actitudes en la etapa de Educación Infantil, a través de percepciones sensoriomotoras utilizando los recursos didácticos del cuento (comunicación e imagen) y la música (sonido); valorando muy positivamente que el alumnado ha trabajado procesos de identidad, de integración y de inclusión, incorporando, desde su etapa psicoevolutiva, el significado conceptual de la intraculturalidad, la multiculturalidad, la interculturalidad y la transculturalidad, favoreciendo estrategias de coexistencia y de convivencia intercultural, a través de sus percepciones sensoriomotoras apoyadas en los recursos didácticos del cuento y la música.

## Referencias

- Aguado, M.T. (1997). *Educación Multicultural. Su teoría y su práctica*. UNED.
- Albuquerque, W. de R. (2002). Esperanças de Boaventuras: construções da África e africanismo na Bahia (1887-1910), *Estudos Afro-Asiáticos*, 2, 215-246.
- Alonso, M.L., Pereira M.C. y Soto, J. (2003). La educación en valores a través de la música. Marco teórico y estrategias de intervención. En M. Benso, & M. Pereira, *El profesorado en Enseñanza Secundaria. Retos ante el nuevo milenio* (pp. 135-202). Aurea
- Aparicio, J.M. y Valério, R. (2021). Ideas força de Paulo Freire e a Sobreculturalidade impulsando a educação quilombola. En: C. Knapp y D. Valério (Coords.) *Etnogênese e Interculturalidade no contexto latino e ibero-americano*. (pp. 151-182). Editoria Cravo.
- Aparicio, J.M. y León M.M. (2018). La música como modelo de inclusión social en espacios educativos con alumnado gitano e inmigrante. *Revista Complutense de Educación*, 29 (4), 1091-1108
- Aparicio, J.M. y Cano, M.M. (2018). Antropología y Educación: las percepciones sensoriomotoras y la empatía hacia los animales como estrategias de convivencia intercultural en la etapa de educación infantil. *Revista Euroamericana de Antropología*, 6, 11-20
- Aparicio, J.M. (Dir.); León M.M.; Tejerina, V.; Valdívieso, L.; Rubio, M.H.; Corporales, J.; Rodríguez, M.I.; Arribas, A.; Arias, S.; Benito, A.; de los Mozos, S.; del Río, A.; Molinero, P.; Rodríguez, S.; Santiago, T. y Teresa, V. (2017). *Percepciones sensoriomotoras y estrategias de convivencia intercultural en Educación Infantil*. La Sombra de Caín.
- Aparicio, J.M. y M.Á. Delgado (2014). *La Educación Intercultural en la formación universitaria europea y latinoamericana*. Itamud-FIFED.
- Aparicio, J.M. y Díaz, S. (2013). El discurso del tambor. La transmisión de valores étnicos en las Escuelas de los bloques afro de Salvador de Bahía. *Revista de Estudios Colombinos*, 9, 61-76.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart & Winston.
- M.R. Buxarrais, M. Martínez, J.M. Puig y J. Trillas (1995). *La educación moral en primaria y secundaria*. Edelvives.
- Calvo, T. y Barbolla D. (2006). *Antropología, Teorías de la cultura, métodos y técnicas*. @becedario.
- Camps, V. (1994). *Los valores de la educación*. Anaya.
- Carreras, L.; Eijo, P.; Estany, A.; Gómez, M.T.; Guich, R.; Mir, V.; Ojeda, F.; Planas, T. y Gracia M. (1995). *Cómo educar en valores*. Narcea.
- Cuevas, N. (2004). Fortalecer los valores pedagógicos para desarrollar una actitud educativa integral en los alumnos. *Revista Educación en Valores. Universidad de Carabobo*, 31-43.
- Delfis, O., y Casals E. (1999). Educar en valores en la escuela infantil. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 79, 6-8.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. UNESCO.
- Domínguez, G. y Barrio J.L. (2001). *Lenguaje, pensamiento y valores. Una mirada al aula*. Ediciones de la Torre.
- Fernández-Carrión, M. (2011). Proyectos musicales inclusivos. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 74-82.
- Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura.
- Germano da Silva, F. (2015). *Paixão de Cristo. O espetáculo teatral "Paixão de Cristo" Segundo Gloria de Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil: Manifestações religiosas e produção artística. Gloria de Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Goetz, J. y Le Compte, M. (2000). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Academic Press.
- Hernández, M.Á. (2001). Educación familiar: educación en valores. En A. Hirsch, *Educación y valores* (pp. 511-518). Gernika,.
- Herrera, S. (2007, 22 de julio). El aula de música al servicio de la educación en valores. Conocimiento, educación y valores.  
[http://acosoescolar.es/valores/Taller/Herrera\\_R\\_S-UVigo-taller.pdf](http://acosoescolar.es/valores/Taller/Herrera_R_S-UVigo-taller.pdf).
- Hill, B. (1991). *Values education in australian schools*. Acer.
- Iglesias, F. (2012, 10 de enero de 2016). In Crescendo, una orquesta de pequeños maestros. ABC.es, sección Cultura.  
<http://www.abc.es/20120512/cultura/abci-crescendo-orquesta-pequenos-maestros-201205121801.html>.
- Imbernón, F. (2002). *Cinco ciudadanía para una educación*. Graó.
- Jordán, J.A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Paidós.
- Jubete, M. (1997). Practiquem els drets de l'infant. *IN-FAN-CI-A. Educar de 0 a 6 anys*, 37-39.
- Limón, M.R. (1994). Valores sociales y trabajo en equipo en la educación infantil. *Revista Complutense de Educación*, 5(1), 109-120.
- Martín, D. y Soto, A. (2019). *Intervención psicomotriz y diseños curriculares en educación infantil*. Publicaciones Universidad de Huelva.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. Trillas.

- Morales, A. (1991). Blocos negros em Salvador: reelaboração cultural e simbolos de baianidade. *Caderno CRH, Suplemento UFBA*, 72-92.
- Peñalver, J.M. (2010). La improvisación musical y su relación con la educación en valores. Justificación y elaboración de un diseño curricular básico para el área de música de la educación secundaria obligatoria. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 64, 1-10.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos*. La Muralla.
- Rodríguez, A. (2014, 8 de enero 2016). La clase da el do de pecho: Proyecto LÓVA: Cuando los alumnos aprenden montando una ópera desde cero. *La Vanguardia*, sección Tendencias. [https://www.google.es/?gws\\_rd=ssl#q=Proyecto+LOVA](https://www.google.es/?gws_rd=ssl#q=Proyecto+LOVA).
- Rodríguez, A. (1991). *Psicología Social*. Trillas.
- Sanmartín, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir: la práctica de la investigación cualitativa*. Ariel.
- Scheper-Hughes, N. (1997). *La muerte sin llanto, violencia y vida cotidiana en Brasil*. Ariel.
- Taylor, S. y Bogdan R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tierno, B. (2000). *Todo lo que necesitas saber para educar a tus hijos*. Plaza y Janés.
- Touriñán, J.M. (2010). *Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica*. Netbiblo.
- Van Dijk, T. (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Gedisa.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica*. Trotta.
- Willems, E. (1976). *La preparación musical de los más pequeños*. Eudeba.