



10 years ESJ
Special edition

María del Mar Bernabé Villodre
University of Valencia, Spain

Submitted: 29 August 2020
Accepted: 17 November 2020
Published: 31 December 2020

Corresponding author:
María del Mar Bernabé Villodre

DOI: [10.19044/esj.2020.v16n41p24](https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p24)

© Copyright Author(s)

Distributed under Creative Commons
BY-NC-ND 4.0 *OPEN ACCESS*

Cite as:

Bernabé Villodre, M.M. (2020). Atender a la diversidad cultural desde la educación infantil: currículo musical e interculturalidad. *European Scientific Journal*, *ESJ*.16(40), 24. <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p24>

Atender a la diversidad cultural desde la educación infantil: currículo musical e interculturalidad

Resumen

El currículo del Grado de Maestra/o en Educación Infantil de la Universidad de Valencia incluye hasta tres asignaturas relacionadas con la música, algunas de ellas estructuradas desde propuestas interdisciplinares que parten de la interrelación de la música con la expresión plástica y corporal. De entre todas ellas, la asignatura de “Estimulación e Intervención Temprana: Música, Grafismo y Movimiento” asienta las bases del trabajo más inicial con el infante, básico para un desarrollo equilibrado, en distintos niveles. En este artículo, se recogen lo que han venido a catalogarse como buenas prácticas formativas, desarrolladas con el alumnado desde el curso académico 2011/2012 hasta el 2016/2017, alumnado que había sido educado con planes de estudios con muy distintas consideraciones hacia la Educación Artística. Se presentan las propuestas formativas que se desarrollaron para que el futuro profesorado pudiese reflexionar sobre las actividades de estimulación motriz y cognitiva que podía ofrecer la música para favorecer contextos educativos interculturales.

Palabras clave: Interculturalidad, estimulación e intervención temprana, música

Abstract

The curriculum of the Master's Degree in Early Childhood Education at the University of Valencia includes up to three subjects related to music, some of them structured from interdisciplinary proposals that start from the interrelation of music with visual and corporal expression. Among all of them, the subject of "Stimulation and Early Intervention: Music, Graphics and Movement" lays the foundations of the most initial work with the infant, basic for a balanced development, at different levels. In this article, what has come to be classified as good training practices are collected, developed with students from the academic year 2011/2012 to 2016/2017, students who had been educated with study plans with very different considerations towards Education Artistic. The formative proposals that were developed are presented so that future teachers could reflect on the motor and cognitive stimulation activities that music could offer to favor intercultural educational contexts.

Key words: Interculturalism, stimulation and early intervention, music.

1. Introducción

Aunque se ha escrito mucho sobre la atención a la diversidad cultural, en cuanto a los conceptos teóricos relacionados (Pérez, 2004; Arnaiz y Escarbajal, 2012; Bernabé, 2012...) y los tipos de prácticas desarrolladas (López, 2006; Epelde, 2011; Aróstegui y Espigares, 2016; Bernabé, 2019, entre otros), todavía queda mucho que decir: podría decirse que quedará mucho por investigar mientras no dejen de llegar noticias de ataques racistas y xenófobos, que dan fe de la necesidad de continuar formando al futuro ciudadano para que no se produzcan.

El contexto sociopolítico de las últimas décadas ha supuesto que el alumnado hijo de inmigrantes exija una educación atenta con la diversidad y en términos de igualdad. Esto ha venido trayendo consigo distintos problemas a la hora de desarrollar prácticas educativas respetuosas con la amplia diversidad cultural de las aulas: Louzao (2011) ha señalado que la aplicación de este tipo de prácticas implica un proceso de reconversión profunda del centro educativo; de manera que, esto pasaría por una transformación previa de la formación inicial del futuro profesorado. Es decir, no se trataría tanto de formar al docente en el posgrado específico (en el caso del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria), sino de reorientar el currículo universitario, así como el planteamiento metodológico en él desarrollado.

Ante esto, el profesorado universitario del Grado de Maestra/o en Educación Infantil debe revisar críticamente el contenido de sus asignaturas, además de la metodología empleada en cada una de ellas. Esta revisión supondrá replantearlas para que se evite la homogeneización cultural del alumnado, gracias a prácticas que consigan una de las supuestas finalidades de la institución universitaria: la expansión de la idea de la universalidad del conocimiento (García, 2011). Así, se conseguiría regularizar un enfoque intercultural en las aulas universitarias, base para garantizar prácticas similares con el alumnado desde la Educación Infantil, que será el futuro ciudadano de una sociedad cada vez más diversa que debe aprender a vivir juntos (Leiva, 2011).

La legislación en materia educativa viene incorporando la diversidad cultural desde hace bastantes años, debido al considerable incremento de la población inmigrante (Figura 1): se ha pasado de la pluriculturalidad característica del territorio español que ya se señalaba en la *Ley General de Educación* (Jefatura del Estado, 1970), hasta las referencias a la presencia de alumnado extranjero que la LOGSE contenía y que han ampliado reformas como la LOE y la vigente (de momento) LOMCE.

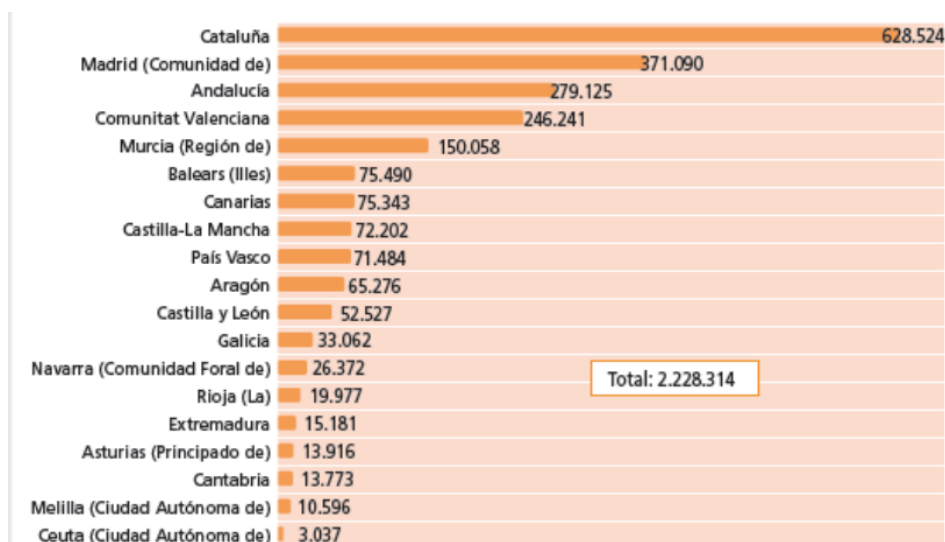


Figura 1. Extranjeros residentes por comunidades autónomas (31/12/2019). Fuente: extraído de Observatorio Permanente de la Inmigración (2019). *Extranjeros residentes en España a 31 de diciembre de 2019. Principales resultados.* Madrid: Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones

Desde hace unos años, ese discente hijo de inmigrantes se ha venido incluyendo en el alumnado que necesita ser atendido dentro de las “medidas de atención a la diversidad”, eso se debe al aumento de la inmigración, cuyas cifras se pueden ver reflejadas en la Figura 2. Aunque en este sentido podría decirse mucho, puesto que el alumnado de incorporación tardía al sistema educativo por llegada reciente al país no siempre tiene un nivel educativo menor del correspondiente a su edad y no siempre habla una lengua distinta al español, la legislación no ha dejado de incluirlos en este apartado.

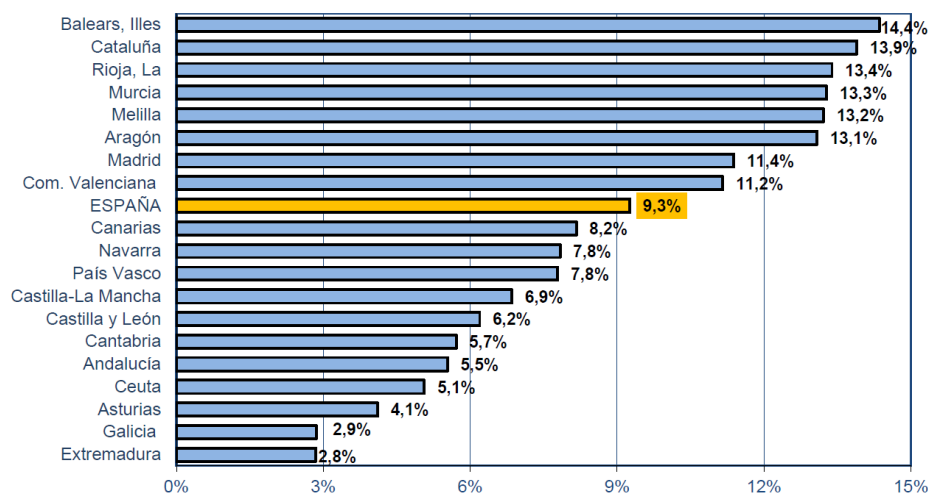


Figura 2. Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General durante el curso académico 2018-2019. Fuente: extraído del INE (2019). Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional

En los centros educativos de Educación Primaria y Secundaria, asignaturas como la Música es conocida o reconocida como el espacio donde todo el alumnado es incluido para trabajar juntos, sin separaciones por niveles o para ser atendidos de forma especial. Esto implica que, desde los centros de formación inicial como la Universidad de Valencia, se revisen las metodologías y contenidos para atender al alumnado con que se

cuenta actualmente en las aulas. La institución universitaria no puede seguir anclada en modelos educativos de siglos pasados que no responden a la realidad de un alumnado cada vez más culturalmente diverso y que vive situaciones complicadas por participar de prácticas culturales en casa que no pueden coincidir necesariamente con las “defendidas” en el contexto del aula.

La Universidad de Valencia inició, durante el curso 2011/2012, una nueva asignatura que ha ido modificando sus contenidos hasta el presente curso 2019/2020, pero que sigue sin incluir menciones a la diversidad cultural. En este sentido, la experiencia desarrollada hasta el curso académico 2016/2017, incidió en la necesidad de la inclusión de dichas referencias a esa realidad pluricultural en aras de reorientar las prácticas metodológicas que garantizaran una perspectiva intercultural de la estimulación temprana. Esta práctica quedaba justificada por la presencia de unas competencias específicas orientadas a capacitar al alumnado para desarrollar intervenciones educativas con alumnado de 0 a 6 años, destinadas a estimular las áreas cognitivas, psicomotoras, comunicativas y socioafectivas: un desarrollo social y afectivo sano no puede considerarse completo sin el correspondiente trabajo de la identidad cultural, en aras de reducir (e ir eliminando) el riesgo de exclusión sociocultural.

Este tipo de exclusión únicamente podrá llegar a evitarse si se acostumbra al alumnado de tan temprana edad a convivir con la diversidad y entenderla como enriquecedora. De modo que, el trabajo de la identidad cultural desde actividades que promuevan el diálogo y la reflexión en edades tempranas podrá convertirse en una realidad si se prepara al futuro profesorado, como han corroborado otras experiencias previas similares (Gómez, Medina y Gil, 2011).

2. Metodología

La experiencia desarrollada parte de las características del enfoque pragmático, puesto que entiende la investigación desarrollada como una reflexión diagnóstica sobre la propia práctica educativa, centrándose su finalidad en buscar soluciones a la problemática formativa-educativa del aula. Atendiendo a esto, esta investigación idiográfica no pretende alcanzar leyes generales, puesto que se centra en lo particular, en la singularidad del fenómeno educativo intercultural, en cuanto a la formación inicial.

En el mundo educativo musical, el enfoque pragmático supone enfatizar el hacer música, puesto que haciéndola, enfocando dicho proceso educativo como activo y creativo, todas las músicas trabajadas tendrían el mismo rango, la misma validez para hacer música, rechazándose la clasificación jerárquica de clases, géneros o estilos como más válidos que otros (Cremades Begines, 2008).

2.1. Objetivos

Esta experiencia persiguió como objetivo principal el reorientar las prácticas metodológicas para garantizar una perspectiva intercultural de la asignatura “Estimulación e Intervención Temprana”.

A nivel secundario, los objetivos se centraron en promover prácticas interculturales desde los procesos musicales y en fomentar actitudes de reflexión crítica ante la ausencia y/o presencia de propuestas educativas interculturales desde los procesos musicales en Educación Infantil.

2.2. Participantes

Durante el curso 2011/2012, se contó con dos grupos de 39 estudiantes cada uno, siendo el 100% mujeres. En el curso 2013/2013, los dos grupos se componían de 41 y 43 estudiantes, nuevamente, un 100% de féminas. Ya en 2015/2016, el alumnado (7 chicos) subió a 45; y, en el siguiente curso 2016/2017, se mantuvo el número de 45, aunque descendió el número de hombres a 3.

Aunque la diferencia de género no fue un elemento para tener en cuenta a la hora de la formación del futuro docente, puesto que se trata de partir del hecho de que hombres y mujeres somos iguales y estamos capacitados igualmente para cualquier situación educativa, con los porcentajes citados se vino a constatar una realidad del aula de Infantil española: se cuenta con más maestras que maestros (Cela, Medina, García, Baráibar y Arrillaga, 2005) (Figura 3).

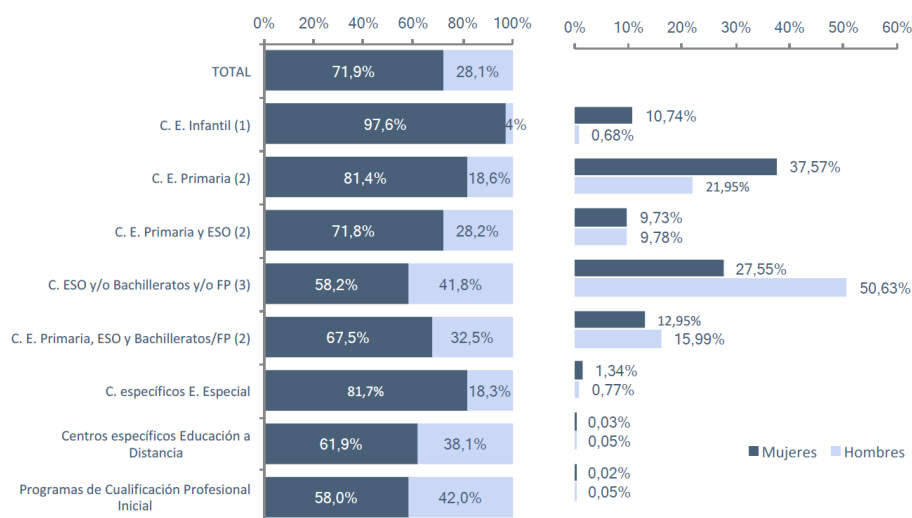


Figura 3. Profesorado masculino y femenino por etapas educativas durante el curso 2017-2018. Fuente: extraído de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Igualdad en cifras MEFPD*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional

Esta realidad estadística (Figura 4) que muestra que se matriculan más mujeres que hombres para cursar esta profesión en Educación Infantil, si bien estaríamos capacitados por igual de cara a la atención del alumnado, esa considerable diferencia de género en el estudiantado del Grado de Maestra/o en Educación Infantil no hace sino mostrar cómo la cultura hace que los géneros terminen diferenciándose. De hecho, entre el propio profesorado universitario se da también una importante diferencia (Figura 5). Así, se llegaría a contar con una problemática específica a tener en cuenta, igual que la aquí mostrada centrada en la diversidad cultural y su tratamiento en el aula de formación inicial del profesorado.

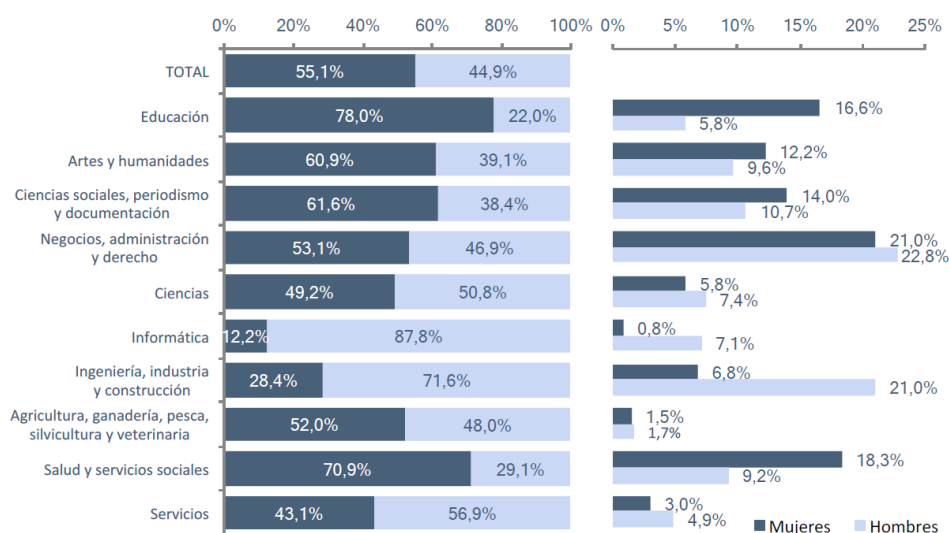


Figura 4. Alumnado matriculado en estudios de magisterio. Curso 2017-2018. Fuente: extraído de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Igualdad en cifras MEFPD*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional

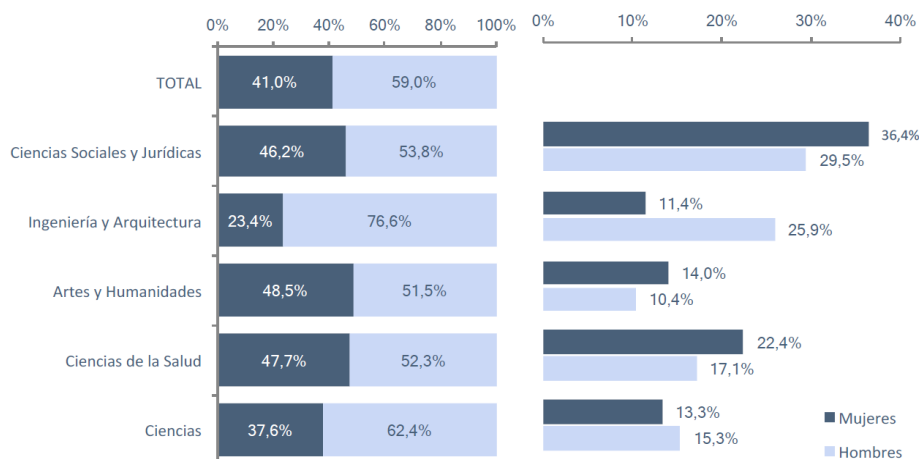


Figura 5. Profesorado universitario según sexo durante el curso 2017-2018. Fuente: extraído de Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Igualdad en cifras MEFPD*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional

2.3. Características de la adaptación intercultural realizada

La pluriculturalidad característica del territorio español, no solo representada en las etapas educativas obligatorias sino también en las no obligatorias, supone la adaptación de contenidos y prácticas derivadas. Desde la asignatura de “Estimulación e Intervención Temprana” se intentó promover actividades colaborativas musicales que facilitasen la reflexión y el diálogo comprendidos como la base para el futuro intercambio cultural derivado del contacto social; al mismo tiempo, se trataba de garantizar el respeto a la alteridad cultural. Para tratar de potenciar el diálogo se promovieron actividades grupales cooperativas, disminuyendo la producción individual, porque una de las características principales de toda actividad intercultural parte del trabajo en equipo que evite la desintegración social que supone la multiculturalidad¹ (Pliego, 2011).

¹ Se ha compartido la asociación de Pliego (2011) porque, desde nuestra experiencia con este alumnado, se ha podido constatar cómo los supuestos educativos multiculturales terminan por extender posturas

Se realizó todo atendiendo a un doble enfoque: por una parte, la experimentación de dichas actividades por parte del alumnado; y, por otra, el análisis crítico y reflexivo sobre cada una de las actividades experimentadas atendiendo a las necesidades del discente de Educación Infantil.

Las actividades propuestas siempre fueron interdisciplinares, no solo atendiendo al hecho de que la asignatura “Estimulación e Intervención Temprana” partía de un reparto de créditos entre tres especialistas (Música, Plástica y Corporal), sino porque en Educación Infantil no se habla de asignaturas sino de áreas o ámbitos y esto presupone una mayor interrelación de materias. Se trataba de actividades musicales que podían considerarse muy típicas para el profesorado especialista de música, pero cuyos objetivos fueron modificados para poder trabajar interculturalmente sin perder de vista el desarrollo de las áreas cognitiva, motora, comunicativa, etc.

La primera unidad temática estaba centrada en uno de los fundamentos de la intervención temprana: la estimulación prenatal. Para trabajarla, se partió de la preparación conjunta de una prueba de gustos musicales para mujeres embarazadas, que pretendía comenzar a estimular al bebé desde este momento inicial con piezas musicales de distintas zonas del mundo. Con esta educación auditiva prenatal, tanto el infante como las familias podrían habituarse a un repertorio más variado y aprender a respetar un producto cultural como es la música. Con esta actividad también se quería conseguir la implicación de toda la familia, promoviendo momentos de reflexión entre todos los miembros. Así, se enlazaba con la siguiente unidad temática, centrada en el estudio de los distintos programas de estimulación e intervención temprana más significativos.

La metodología del trabajo por rincones formaba parte de los contenidos que debían trabajarse, puesto que está considerada una de las estrategias metodológicas fundamentales para la Educación Infantil (Rodríguez, 2018). Lo principal de esta forma de enfocar el proceso de enseñanza/aprendizaje en las aulas de Educación Infantil sería esa intención de integrar actividades específicas con aquellas en más estrecha relación con las necesidades básicas del alumnado o, tal como ha afirmado Cárdenas (2018), sería una forma de mejorar la participación activa del discente en la construcción de su propio conocimiento. Aunque se haya escrito mucho sobre esta metodología (Torio, 1997; Cárdenas, 2018), no puede considerarse obsoleta², puesto que nunca podrá utilizarse ni con las mismas herramientas ni con el mismo tipo de alumnado porque la sociedad (y los materiales que fabrica para su devenir) no deja de avanzar. A esto vendría a sumarse el hecho de que el rincón musical no está tan explotado como podría parecer: de los centros de prácticas visitados en la provincia de Valencia, ninguno contaba con este rincón. La novedad a la hora de proponer actividades en relación con este rincón musical fue que partió de un planteamiento cooperativo y colaborativo que permitiese fomentar interacciones positivas entre el alumnado (Pliego, 2011), comprendidas como primer paso para trabajar la interculturalidad. Siempre se trataba de actividades que necesitasen de interacción, nunca individualizadas.

El punto de partida para que el alumnado plantease su propuesta de rincón que pudiesen experimentar sus compañeros, de cara a su posterior reflexión crítica, fue que debía estar semidirigido por el docente, es decir, se organizarían grupos de trabajo que

socioeducativas de coexistencia, pero no de convivencia. Esto es, que el alumnado acaba por no sentir curiosidad ni necesidad de relacionarse con la alteridad cultural, aunque pueda respetarla, y esto lleva a que “el otro” termine socialmente aislado y, en definitiva, como ciudadano no integrado socialmente.

² Desde este artículo, no se considera que se haya dicho todo a nivel didáctico e investigador sobre la metodología de trabajo por rincones. No obstante, se ha incluido este comentario porque el alumnado de prácticas tutorizado a lo largo de distintos cursos académicos ha tendido a mostrar su descontento con esta forma de trabajar en algunos de los centros de prácticas.

participarían en actividades colaborativas caracterizadas por poder reforzar las áreas verbal y motora, al tiempo que afectiva (fundamental para el trabajo de la alteridad cultural).

En otras unidades temáticas, el alumnado debía preparar cuentos musicales, pictogramas específicos y musicogramas; además, junto a todos estos recursos debían seleccionar un repertorio de canciones adecuadas a la etapa, así como actividades rítmicas y corporales asequibles. Todos estos recursos relacionados con el temario tenían que caracterizarse por un enfoque intercultural, ya que en la Universidad de Valencia no se contaba con formación específica en este sentido como sí sucede en la Universidad de Mondragón, donde su profesorado apenas debe realizar modificaciones para ajustar las restantes asignaturas a la educación intercultural (Barquín, Alzola, Madinabeitia y Urizar, 2010). Así, se pudo incorporar un aspecto fundamental para garantizar una correcta formación docente: la investigación, la necesidad de investigar para mejorar la propia práctica docente. La Declaración de Bolonia supuso la aparición de competencias relacionadas con esto en todos los grados universitarios: esto supuso que el alumnado debía indagar para buscar materiales previamente utilizados y reflexionar de forma crítica sobre ellos, de modo que pudiesen ofrecer alternativas o variaciones atendiendo a las características del alumnado esperado.

La práctica de cuentos musicales está muy documentada en Educación Infantil (Maeztu, 2015), aunque es menos habitual la referencia al álbum ilustrado y sus posibilidades de musicalización. Mena-Bernal (2016) ha estudiado las posibilidades de cooperatividad del álbum ilustrado, que también formaba parte del repertorio de temática intercultural que se propuso para musicalizar, dada la riqueza del dibujo y, por tanto, el atractivo que supone para el jovencísimo lector. En el aula, se promovió el uso del álbum y del cuento para que tuviesen más posibilidades de trabajo intercultural; pero, igual que deben hacer con sus jóvenes estudiantes, se les animó a crear historias de temática relacionada. Lo que se les exigió fue que la selección musical pudiese profundizar en el mensaje intercultural de la historia y que se trataran problemáticas relacionadas con la pluriculturalidad.

La realización de pictogramas como medio visual de comunicación específica musical supuso que se planteasen qué puede suceder en su aula, en relación con la música. El profesorado de Educación Infantil tiende a considerarse incapaz de hacer frente a gran parte de los procesos musicales que se desarrollan en el aula de Primaria (García Gil y Bernabé, 2019); por ello, se presentó la preparación de pictogramas para indicar procesos y actividades para el rincón musical que ellos mismos pudiesen realizar solos, sin ayuda del especialista de música de Educación Primaria. Entre esos cuatro pictogramas que debían diseñar, el alumnado se centró en cualidades del sonido que podían contribuir a su posterior desarrollo cognitivo e intercultural como la intensidad y el timbre, que podían relacionarse con valores de la diferencia, y debían plasmar figuras humanas diversas, en caso necesario.

Entonces, en cuanto al trabajo de la audición musical como forma de estimular distintas capacidades en el alumnado, pero con la perspectiva intercultural, el futuro profesorado debía organizar musicogramas y diaporamas. Wuytack y Boal (2009) impulsaron el musicograma como forma de acceder al discurso musical con un lenguaje diferente, como facilitador del mensaje transmitido por la música, así como facilitador de conceptos musicales como el tempo, el ritmo, etc. Ambas herramientas, musicogramas y diaporamas, se caracterizan por la posible utilización del pictograma o del fotograma, que en la propuesta desarrollada debía caracterizarse por las siguientes especificidades: un repertorio musical geográficamente amplio y unas imágenes y

signos culturalmente amplios. Esto es, que no debía recurrirse únicamente a niñas de pelo rubio con ojos azules o a canciones en castellano.

Es decir, que se les animaba a “viajar” musicalmente para descubrir características musicales de otros territorios que pudiesen considerarse semejantes a las propias. No obstante, para que conociesen otros lenguajes musicales, se premió el uso de otras músicas no clásicas ni occidentales como forma de promover una educación auditiva pluricultural.

Después, se trabajó la selección del repertorio vocal para estimular el área social y el desarrollo cultural. El alumnado debía realizar una búsqueda de canciones atendiendo a los siguientes criterios: la interválica, el compás, el ámbito y el registro, las figuras de nota y de silencio, la letra de la canción y las frases musicales. A nivel intercultural, lo más importante para seleccionar unas u otras sería la letra de la canción y la forma de construcción de estas. Explicuemos esto: las letras podían tratar temáticas sociales relacionadas, aunque no por ello debían ser las únicas, puesto que se trataba de prestar atención a la forma en que estaba compuesta. Son las necesidades interculturales del aula las que reorientan la selección del repertorio, ya que debe orientarse al desarrollo del respeto a la alteridad cultural y la valoración de la diferencia, principalmente.

Para finalizar, se organizaron actividades de improvisación rítmica y motora imponiendo dos pautas: que debían utilizar múltiples instrumentos de distinto origen y que la selección vocal debía ser popular y geográficamente diversa. Lo que más interesaba de este proceso musical era promover esta actividad como espacio de reflexión para la “visualización” de los elementos propios y ajenos, que invitasen a la fusión cultural, a la construcción cultural compartida.

2.4. Discusión de resultados

Con la primera práctica, la prueba de gustos musicales para mujeres embarazadas, la selección de piezas musicales supuso para el alumnado una indagación en canciones y otras formas musicales ajenas a su bagaje musical propio. El alumnado necesitaba aumentar su repertorio musical para, al mismo tiempo, ampliar el de sus estudiantes. Pero, junto con esto, se trataba también de invitarlos a reflexionar sobre las características de cada una de las piezas que estaban proponiendo para dicha prueba.

El alumnado señaló, entre otras cosas, que nunca se habían parado a pensar en las similitudes que hay entre determinadas formas musicales de países que pueden parecer lejanos geográficamente, pero que terminan coincidiendo en algunas características musicales: por ejemplo, en las canciones infantiles, pudieron comprobar cómo las letras cambiaban, pero las frases musicales eran prácticamente iguales: por ejemplo, la audición de “Pin Pon es un muñeco” en la versión latina que puede encontrarse en YouTube no es muy diferente de la interpretada por grupos españoles, dándose diferencias mínimas entre palabras y pronunciación: la versión latina cambia palabras como “se hace tirones” y en la española dicen “se da tirones”, por ejemplo. Investigadores como Bernabé y Azorín (2016) ya han llegado a una conclusión similar, que debería concienciar al profesorado formador de formadores sobre la necesidad de seguir insistiendo en este tipo de prácticas, tanto en las universidades como en las aulas infantiles.

Las preguntas planteadas por el alumnado, aunque orientadas a favorecer situaciones interculturales en Educación Infantil, siempre fueron orientadas a la promoción de un repertorio musical diverso. Entonces, el futuro profesorado se centraba en indagar sobre sensaciones producidas por otras músicas, en el conocimiento o desconocimiento de otras músicas, así como en la incorporación de preguntas centradas

en la audición de músicas “no autóctonas”. En esta línea formativa, autores como Shifres y Castro (2019) han mostrado la necesidad de iniciar al profesorado en otras músicas para que, así, pueda fomentar su uso entre su futuro alumnado.

Martínez-Pérez, Gavilán y Toscano (2017), entre otros, han señalado la importancia de incorporar rincones musicales al aula de Educación Infantil, señalando los considerables beneficios de la práctica musical en cuanto a interacciones sociales. En los rincones resultantes de esta experiencia, casi la totalidad del alumnado partió de un único proceso musical: la improvisación instrumental. Menor fue la cantidad de estudiantes que propusieron otro tipo de procesos como la audición, puesto que consideraron que el alumnado no podría trabajarla solo o con la suficiente atención.

Este proceso musical es uno de los más utilizados para promover la interculturalidad en el alumnado (Cremades Andreu, 2009; Bernabé, 2014), debido a que la improvisación puede considerarse una forma de construir música conjuntamente, aprendiendo de lo que el otro ofrece y viceversa. La improvisación supone llegar a hacer propio lo ajeno, que pasa a convertirse en algo de todos. Son estas características las que la entroncan fácilmente con los principios de la educación intercultural, que posibilitan que el profesorado pueda incorporar este tipo de prácticas al rincón musical. Lo importante de estas propuestas fue que se reflexionó sobre los materiales que se producían, sus posibles orígenes e influencias, como forma de iniciarlos en la reflexión cultural.

Los cuentos musicales resultantes podían dividirse en dos grupos: aquellos inventados por el alumnado y aquellos publicados que formaban parte del repertorio del aula. Este repertorio incluía cuentos como “¿De qué color soy?” (Paco Mir) y “Todos somos iguales” (Equipo Susaeta) que permitían trabajar la lectura desde la temática intercultural. Tanto unos (historias relacionadas con alumnado de incorporación tardía que es discriminado por unos, a los que se enseñan a respetar la alteridad) como otros (cuentos publicados que hemos denominado de temática intercultural) se caracterizaron por facilitar la reflexión y el pensamiento crítico entre el profesorado en formación, en la línea de lo pretendido con experiencias de lectura en Infantil de Jiménez y Gordo (2014) o de Martínez e Iñesta (2017).

Los musicogramas y diaporamas, constituidos por pictogramas y fotogramas respetuosos con la diversidad cultural, tampoco son herramientas poco usuales en el aula musical. Sin embargo, su uso con pictogramas donde la diversidad sea una realidad ya es más complicado de localizar. En internet, el profesorado puede descargar muchos diaporamas porque, como señala Moreno (2003), son un recurso didáctico más para el aula; no obstante, muy pocos de ellos presentan tipos humanos distintos o bien paisajes o tipologías arquitectónicas no occidentales. El alumnado desarrolló un importante trabajo de fotogramas que pudiesen adaptarse a estas exigencias y el resultado fue un material adecuado para todos los públicos, culturalmente hablando.

La utilización de pictogramas podía contribuir a desarrollar la competencia intercultural, imprescindible para la consecución de un proceso de enseñanza de calidad (Gómez, Medina y Gil, 2011). De manera que, cada grupo de estudiantes produjo cuatro pictogramas con cuatro acciones o conceptos básicas de la educación musical que consideraron que podían llevar a la construcción de valores universales e interculturales. Un ejemplo de esto fue un pictograma con un niño de piel oscura que hacía un gesto de silencio y una niña con pelo negro y ojos rasgados que aparecía cantando. Bernabé y Azorín (2016) ya han promovido este tipo de adaptaciones interculturales para los musicogramas.

El hecho de seleccionar un repertorio vocal que pudiesen interpretar en el aula fue una interesante tarea investigadora para el alumnado. Lo importante es que se

contaba con experiencias previas relacionadas con esta etapa como, por ejemplo, la de Martín (2015) que promueve el desarrollo vocal temprano partiendo del cancionero popular, en la línea de la metodología kodalyana. Son este tipo de propuestas que parten del elemento popular las que más pueden contribuir a hacer “re-pensar” la música propia, puesto que España es un país fruto de tres grandes culturas (el famoso festival de Murcia da merecida prueba de ello) que vinieron a sumarse al poso de multitud de pueblos previos a la romanización y posterior vandalización de la península.

Entre las canciones seleccionadas por el alumnado destacaron algunas de Macaco, de Manu Chao, de Alejandro Sanz... El profesorado en formación comentó que este repertorio ofrecía un trabajo de la temática, sin olvidar algunos procesos musicales como la improvisación de acompañamientos rítmicos (porque les parecían muy atractivas para el alumnado) y corporales (porque podían promover un desarrollo motor desde la creatividad corporal al improvisar movimientos).

Para promover una escuela democrática, inclusiva y de calidad (Arnaiz, 2012), el trabajo de la improvisación musical tomando como base una pieza o bien improvisando sin base, supuso para el alumnado un punto de reflexión. Señalaron que no se habían parado a pensar que el alumnado de Infantil pudiese realizar este tipo de prácticas; pero vieron lo fácil que podía ser iniciarlos en la reflexión crítica de la música como producto cultural de las civilizaciones.

3. Conclusiones

Los procesos musicales en Educación Infantil desarrollados por el profesorado especialista de Educación Infantil se convierten en espacios lúdicos, divertidos, de mejora de la motricidad, en favorecedores de la expresión verbal y en puntos de fomento de la integración sociocultural del alumnado (Espejo, 2011). Por tanto, la música puede tener múltiples utilidades; no obstante, no es tan utilizada como debería en Infantil.

El proceso educativo musical en el aula de estimulación infantil puede convertirse en herramienta educativa intercultural, tal como ha mostrado la experiencia desarrollada a lo largo de distintos cursos académicos; puesto que permite reforzar todas las áreas de trabajo posibles en el campo de la Estimulación e Intervención Temprana. De hecho, debería promoverse más su utilización para crear una nueva identidad cultural compartida desde esta etapa tan inicial: tal como se ha dicho y como se ha deducido por los comentarios del alumnado, la reflexión cultural debería iniciarse desde el primer escalón educativo, es decir, desde la Educación Infantil.

El profesorado en formación debe iniciarse en la reflexión sobre su propia práctica educativa desde el estadio inicial de formación universitaria. Desde esta experiencia formativa, se han promovido actividades cooperativas de espíritu colaborativo, características de la educación musical y en la misma línea de los principios de la interculturalidad (Sales, 2012). Entonces, un primer paso para comprender la alteridad (cultural) desde una mirada intercultural pasaría por estudiar la riqueza de su patrimonio musical (Espejo, 2011), siempre desde la reflexión colectiva (Sales, 2012), porque solo así se podrá “re-construir” con el otro un nuevo producto musical (cultural).

Referencias

1. Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
2. Arnaiz, P. y Escarbajal, A. (2012). Reflexiones sobre cultura, identidad y racismo desde una mirada pedagógica. *Teoría de la Educación*, 24(2), 83-106.
3. Aróstegui, J.L. y Espigares, A.W. (2016). Interculturalidad en el aula de música de Educación Primaria: Un estudio de caso desde una perspectiva postcolonial. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 89-99.
4. Barquín, A., Alzola, N., Madinabeitia, M. y Urizar, A. (2010). El pensamiento del alumnado de magisterio sobre la inmigración y los inmigrantes. *Revista Electrónica Internuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 95-111.
5. Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Hekademos*, 11, 67-76.
6. Bernabé, M. (2014). Aportaciones de la improvisación musical al proceso educativo intercultural: propuestas para educación primaria. En C.J. Gómez y A. Escarbajal (Coords.), *Calidad e innovación en educación primaria* (pp.477-488). Murcia: Universidad de Murcia.
7. Bernabé, M. (2019). ¿Componer y educar interculturalmente es posible? Experiencias desde el sistema educativo español. *Educação e Pesquisa*, 45(0), 1-17.
8. Bernabé, M. y Azorín, J.M. (2016). Musicogramas interculturales en primaria. *Eufonía*, 68, 56-61.
9. Cárdenas, M^ªI. (2018). El rincón de la música en el aula de infantil. *Consensus*, 9, 66-78.
10. Cela, J., Medina, J.L., García, J., Baráibar, J.M. y Arrillaga, A. (2005). ¿Por qué hay pocos maestros en educación infantil? *Aula de infantil*, 23, 36-57.
11. Cremades Andreu, R. (2009). El desarrollo del ritmo a través de la percusión corporal, el lenguaje y la improvisación en la educación primaria. En F.J. Sadio Ramos (Coord.), *Diálogo e comunicação intercultural: A educação com as artes* (pp.159-178).
12. Cremades Begines, A. (2008). El pragmatismo y las competencias en educación musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 21, 1-16.
13. Epelde, A. (2011). La interculturalidad en la educación a través de la música infantil. *DEDiCA*, 1, 273-292.
14. Espejo, J.A. (2011). El tratamiento de la inmigración y la interculturalidad desde un análisis retrospectivo de las propuestas educativas españolas. En F.J. García y N. Kressova (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp.1675-1680). Granada: Instituto de Migraciones.
15. García, M^ªJ. (2011). Impacto de la globalización en la universidad europea del siglo XXI. *Revista de Educación*, 356, 509-529.
16. García Gil, D. y Bernabé, M. (2019). Formación y preparación musical en el Grado de Educación Infantil: consideraciones de las alumnas en Educación Superior. *Revista Prisma Social*, 25, 126-148.
17. Gómez, I.M., Medina, A. y Gil, P. (2011). La competencia intercultural en el plan de estudios de Graduado en Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Castilla La Mancha. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 26, 35-54.

18. Instituto Nacional de Estadística (INE) (2019). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Datos avance 2018-2019*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
19. Jefatura del Estado (1970). *Ley 4/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. BOE (06/08/1970), núm.187, referencia 852, pp.12525-12546.
20. Jiménez, M.L. y Gordo, A. (2014). El cuento infantil: facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica. *Praxis & Saber*, 5(10), 151-170.
21. Leiva, J.J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-14.
22. López, G.A. (2006). Música e interculturalidad: Música para compartir en el aula de secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(3). Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/experiencias129.htm>
23. Louzao, M. (2011). La comunidad educativa ante la interculturalidad. Aproximación al estudio de la percepción de la misma en una escuela asturiana. *Cultura y Educación*, 23(4), 575-588.
24. Maeztu, C. (2015). El cuento musical en Educación Infantil. *Artista Digital*, 52, 1-9.
25. Martín, C. (2015). El desarrollo vocal infantil en la educación musical temprana. Propuesta de aplicación al cancionero popular infantil español de Hidalgo Montoya. *Hekademos*, 18, 65-77.
26. Martínez, L. e Iñesta, E.Mª (2017). El cuento musical como recurso para trabajar la comprensión lectora en el aula. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 24, 65-80.
27. Martínez-Pérez, D., Gavilán, J.M. y Toscano, MªO. (2017). Las interacciones que surgen en el trabajo por rincones en Educación Infantil. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 7, 226-244.
28. Mena-Bernal, I. (2016). Álbum ilustrado y trabajo cooperativo: las percepciones en Educación Infantil. *Escuela Abierta*, 19, 159-176.
29. Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Igualdad en cifras MEFPD*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
30. Observatorio Permanente de la Inmigración (2019). *Extranjeros residentes en España a 31 de diciembre de 2019. Principales resultados*. Madrid: Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones.
31. Pérez, R. (2004). La educación en contextos multiculturales: Diversidad e identidad. *Bordón*, 56(1), 7-24.
32. Pliego, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos*, 8, 63-76.
33. Rodríguez, F. (2018). ¿Son los rincones una buena estrategia metodológica para la enseñanza del Entorno en Educación Infantil? Comunicación presentada en las *Jornadas de Formación e Innovación Docente del Profesorado* (pp.1741-1755). Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.

34. Sales, A. (2012). La formación intercultural del profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 113-132.
35. Shifres, F. y Castro, S.T. (2019). El aula universitaria de música como escenario intercultural: asimilación y resiliencia. *El Oído Pensante*, 7(1), 251-273.
36. Torio, S. (1997). Talleres y rincones en educación infantil: su vigencia psicopedagógica hoy. Comunicación presentada en el *Congreso de Córdoba*.
37. Wuytack, J. y Boal, G. (2009). Audición musical active con el musicograma. *Eufonía*, 47, 43-55.