

ANÁLISIS DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS CUENTOS EN CONTEXTOS INTERCULTURALES

ANALYSIS OF THE PROCESS OF READING COMPREHENSION OF STORIES IN INTERCULTURAL CONTEXTS

Martínez-Antequera, Melania.⁽¹⁾, Dalouh, Rachida.⁽²⁾ & Soriano-Ayala, Encarnación.⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad de Almería (España)

⁽²⁾ Universidad de Almería. Departamento de Educación (España)

Recibido | Received: 12/02/2020
Aprobado | Approved: 08/04/2020
Publicado | Published: 15/04/2020

Correspondencia | Contact: Rachida Dalouh | rd149@ual.es

 [000-0003-4459-3891](https://orcid.org/000-0003-4459-3891)

RESUMEN

Palabras clave

Comprensión lectora

Interculturalidad

Educación Primaria

Diversidad

El propósito de este artículo es conocer cómo recuerda y comprende el alumnado autóctono e inmigrante los cuentos de la cultura occidental y marroquí contados en español, para introducir el trabajo con los cuentos en un currículo intercultural. Se trata de una investigación llevada a cabo con alumnado español y alumnado de origen marroquí de educación primaria, de la zona del poniente almeriense. Para el análisis de la actividad con los niños, se utilizó el mapa de cuentos (cuestionario) y la gramática del cuento (estructura) para desarrollar la comprensión lectora. Estas dos estrategias, además, de servir para investigar sobre la comprensión y recuerdo de textos, nos permiten desarrollar una educación desde una perspectiva intercultural. A través de la comprensión lectora, y más concretamente, la lectura de cuentos, se conocen los valores y la cultura de diferentes países, facilitando y promoviendo la Educación Intercultural. Las escuelas pueden promover la educación intercultural a través de la enseñanza y aprendizaje de valores, habilidades, actitudes y conocimientos de las diferentes culturas que conviven en los centros educativos.

ABSTRACT

Keywords

Reading comprehension

Interculturality

Primary education

The purpose of this article is to know how the native and immigrant students remember and understand the tales of Western and Moroccan cultures told in Spanish, to introduce the work with the stories in an intercultural curriculum. This is an investigation carried out with Spanish students and students of Moroccan origin of primary education, from the area of the west of Almeria province. For the analysis of the activity with the children, the story map



Diversity (questionnaire) and the grammar of the story (structure) were used to develop reading comprehension. These two strategies also serve to investigate the comprehension and recollection of texts, allow us to develop an education from an intercultural perspective. Through reading comprehension, and more specifically, reading stories, the values and culture of different countries are known, facilitating and promoting Intercultural Education. Schools can promote intercultural education through the teaching and learning of values, skills, attitudes and knowledge of the different cultures that are present in schools.

INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad formada por un abanico amplio de culturas. Los conflictos pueden llegar con la convivencia debido, entre otras cosas, al desconocimiento mutuo de la cultura, valores y tradiciones de los diferentes grupos étnico-culturales. En este contexto, desde las escuelas se deben realizar actividades para que los niños conozcan a sus compañeros, los comprendan y, en general, crear un clima de tolerancia y solidaridad (Carrasco, 2003; Jiménez-Rodrigo y Guzmán-Ordaz, 2018; Sandoval Manríquez, 2014).

En este sentido, la escuela como institución educativa debe ayudar a que estas culturas se conozcan y se comuniquen entre ellas. “Las escuelas han de dar respuesta a dos grandes dimensiones. Desde una dimensión cognitiva, los estudiantes deben aprender a aprender, y desde una dimensión afectiva deben aprender a vivir juntos” (Soriano, 2003, p. 9).

A este respecto, las obras literarias juegan un papel importante en la transferencia de valores comunes en esta sociedad tan diversa. El principal objetivo de estas obras es entretener, hacer disfrutar al lector, que goce con el argumento, el estilo, la poética del autor; pero, al mismo tiempo, es innegable la relación existente entre literatura y valores (Etxaniz, 2011). Así, el lenguaje, tanto oral como escrito, es el principal medio de comunicación que tenemos las personas, y la literatura forma parte de él. A través de ella podemos conocer los valores, identidades culturales y los sistemas sociales de diferentes grupos. Por todo ello, la función básica de la escuela no debe limitarse a la adquisición de conocimientos y habilidades para el individuo, sino, además a obtener valores comunes que mantengan unidos a los individuos mediante el uso del lenguaje, la creencia, la vida, la historia y la cultura de cada sociedad (Durana & Bitirb, 2019).

De todos los textos el cuento ocupa un lugar importante en la formación literaria de los alumnos en la educación primaria. Así, “Cuando lo que ocurre en el aula se conecta con la vida real logramos que el conocimiento pase de ser una representación a ser una experiencia, de ser algo ajeno a ser algo nuestro” (Acaso, 2014, p. 17). En este mismo sentido, y desde el punto de vista de la lingüística, Jean (1988, p. 10-11) indica que “los cuentos constituyen

un conjunto lingüístico y cultural fascinante, arraigado en los mismos orígenes de la historia humana (...) altamente revelador de nuestros comportamientos más ocultos”.

Cuando encontramos con una sociedad multicultural como la española, se tiene que llevar a cabo una propuesta educativa que surja de los conflictos comunes en este tipo de sociedades. Esta propuesta es la Educación intercultural. Según el Colectivo Amani (1994, p.17), es crucial promover un encuentro entre diferentes colectivos, grupos étnicos, donde se produzca un intercambio de igualdad, conservando la especificidad de cada uno, al mismo tiempo que se busca el enriquecimiento mutuo. En este contexto cada vez más diverso, se evidencia la importancia de la educación intercultural como búsqueda de códigos y puentes de conexión comunes y recíprocos a todas las identidades y cosmovisiones en interacción y/o conflicto, de manera que sirvan para el contraste y crítica de los mecanismos culturales presentes y, a partir de ahí, para establecer pautas desde distintas ópticas culturales para posibilitar la convivencia (Vila, 2012, p. 72).

Hacia una educación literaria

La escuela es un reflejo de la sociedad en la que está inserta. Actualmente, es un cúmulo de culturas y sólo a través del desarrollo de la capacidad de comunicación se pueden comprender entre sí los miembros que la forman, facilitar el intercambio de pautas culturales y modos de concebir el mundo que nos rodea. Esto exige una actualización de la enseñanza de la lengua y la literatura de modo que siga justificadamente teniendo el papel relevante que antes mercedamente ocupaba, con contenidos, objetivos y tareas distintas, en un mundo cultural también distinto (Colomer, 1991). La literatura tiene una función socializadora y nos hace sentirnos miembros de una comunidad, de una cultura, pero también es un instrumento que contribuye a formarnos (Etxaniz, 2011).

La escuela ha de dar respuesta a la variedad cultural y personal, igualando las oportunidades desde las diferentes situaciones de partida y posibilitando en ella un clima de solidaridad. En este sentido, la lectura es una actividad clave en la educación. La comprensión de un texto es fruto de un conjunto de procesos mentales que tienen como fin la comprensión y valoración del mensaje escrito. Dada la complejidad de los procesos implicados, el dominio de las estrategias lectoras que facilitan la comprensión de un texto será un proceso largo y costoso que deberá ponerse en marcha desde el aula de forma planificada y sistemática, con la implicación de todo el profesorado. Para ello, Quesada Villalobos (2017) sostiene que la literatura infantil y juvenil es una práctica comprometida no solo con la constitución emotiva del niño, sino también con la posibilidad de instituirse como un insumo importante en la educación intercultural, mediante la puesta en práctica de la competencia lectora y el intertexto lector.

De esta forma, los cuentos, por su contenido, su estructura y su vocabulario, son un instrumento fundamental para el desarrollo de habilidades lingüísticas. El niño cuando lee o escucha un cuento se apropia de su vocabulario y de sus estructuras lingüísticas y lo pone en práctica en otras situaciones. Además, el cuento como recurso educativo puede ser una herramienta muy útil para trabajar diversas áreas y contenidos. Así, el maestro es el que debe motivar a sus alumnos despertando y aumentando el interés por la lectura y proporcionando una enseñanza apropiada a las características de éstos

“Dentro de la era de grandes innovaciones tecnológicas en la que vivimos, el libro sigue siendo el medio indispensable para acceder a la cultura...Se usa el término animación aplicado al campo sociocultural cuando el objetivo es motivar al individuo a la participación en la vida social para que deje de ser un mero consumidor de bienes culturales y se convierta en sujeto activo y crítico de su propio entorno” (Martín Rogero, 1994, p. 15).

Así pues, debemos emplear la motivación como uno de los principales métodos para que leer vuelva a ser un placer para el alumnado. Si se reconocen en las lecturas, habremos conseguido que los libros dejen de ser algo abstracto y ajeno, que se sientan lectores activos, y como indica O´Connor (2016), que como lectores establezcan relaciones con el texto a partir de las cosas que le son mostradas para llegar a comprender e interpretar su significado.

La comprensión de los cuentos

Los profesores deben seleccionar los textos de lectura teniendo en cuenta los conocimientos previos de sus alumnos, para que éstos sean capaces de crear modelos que les permitan aplicar los conocimientos adquiridos en otras situaciones de aprendizaje. Molinari Marotto & Duarte (2007, p. 169) sostienen que “dentro del área de investigación de la comprensión de textos existe un amplio consenso en cuanto a la importancia del establecimiento de relaciones entre las diferentes partes de una narración”.

Las teorías que se centran en el estudio de la comprensión de cuentos son las llamadas “Gramáticas de los cuentos”. Éstas enfatizan los aspectos estructurales de la narrativa y el conocimiento esquemático que los sujetos tienen de sus principales unidades (Gárate, 1994, p. 36). Se caracterizan por ser los primeros estudios sobre cuentos, sobre todo desde su estructura, con el antecedente de investigaciones antropológicas como la de Propp (1928) y la Gramática del Texto, la función principal de ésta última es especificar la estructura profunda de un texto. Esta estructura está formada por “categorías” que se relacionan entre ellas a través de reglas. A su vez, las categorías están formadas por proposiciones, que son las unidades básicas de un texto.

Posteriormente, son varios los autores y modelos que se enmarcan dentro de la Gramática de los cuentos. Y muchas de estas teorías tratan el tema de los esquemas, así, antes de abordar el tema de las gramáticas, es necesario distinguir entre los dos conceptos.

Tabla 1. *Gramáticas y esquemas de los cuentos*

| GRAMÁTICAS | ESQUEMAS |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Se refieren a la estructura de los cuentos. | 1. Se refieren al conocimiento que tienen los sujetos de las estructuras de los cuentos. |
| 2. Describen la estructura narrativa simple mediante un sistema de reglas que generan sus constituyentes fundamentales y las relaciones jerárquicas entre ellos. | 2 Se refieren a estructuras de conocimiento que los sujetos usan durante la comprensión y recuerdo de cuentos. |

Fuente: Elaboración propia

Desde una perspectiva evolutiva se han hecho diversos estudios sobre los procesos de comprensión y recuerdo de cuentos utilizando la gramática de las historias. Los más importantes fueron los de Rumelhart (1975), Mandler y Johnson (1977), Thorndyke (1977) y Stein y Glenn (1979).

El modelo de Stein y Glenn (1979) hace más hincapié en las categorías y las define mejor; predice el recuerdo de la proposición según la categoría a la que pertenece y no según el nivel que ocupa dentro de la jerarquía; las categorías están unidas por conexiones; y, con ello se puede analizar cuentos simples o complejos.

En el caso de las conexiones son las mismas, pero además de describirlas se utilizan como nexo de unión entre categorías, entre las proposiciones que las forman, y entre los episodios que componen el cuento. De este modo, la conexión “y” se utiliza cuando las proposiciones ocurren simultáneamente o cuando no existe ninguna relación temporal, la conexión “*entonces*” se produce cuando una proposición precede temporalmente a otra sin que implique causalidad y la conexión “*causa*” se emplea cuando una proposición influye directamente sobre la que sigue.

Este modelo de Stein y Glenn (1979) consiste en la definición de una serie de reglas gramaticales para estudiar la representación interna de un cuento.

- *Introducción*: La introducción tiene dos funciones, presentar a los personajes del cuento; y presentar el contexto físico y social en el que se desarrolla la trama. Normalmente va al principio, pero no siempre. Puede aparecer cuando se presenta un personaje nuevo. En algunos cuentos, como en los dos que hemos elegido, puede dividirse en dos subcategorías, “introducción mayor” e “introducción menor”.
- *Suceso*: Puede haber más de un suceso dentro de un episodio. Son acontecimientos naturales, acciones de los personajes, o sus estados internos que inician el episodio. Su función es evocar una respuesta en el protagonista.

- *Respuesta interna*: Es el estado psicológico del personaje después de un suceso. Da lugar a un plan interno. No aparece en todos los cuentos.
- *Ejecución*: son las acciones que el protagonista lleva a cabo para conseguir la meta, dándose algún tipo de consecuencia directa.
- *Consecuencia directa*: tiene dos funciones, una, expresar el logro o no logro de la meta; dos, señalar cualquier otro cambio en la secuencia de sucesos causado por las acciones de los personajes. Puede estar formada por acontecimientos naturales, acciones o estados finales. Inicia la reacción.
- *Reacción*: formada por los sentimientos, acciones y pensamientos de los personajes. Expresa lo que los personajes sienten, piensan o hacen según logran o no su meta. Normalmente va al final del episodio, pero no siempre.

Teniendo en cuenta lo anterior, la estructura narrativa básica en la cual se basa la investigación que presentamos es la propuesta por Stein y Glenn (1979). Los objetivos propuestos son: 1. Conocer si los factores que configuran el contexto social de los individuos influye en la comprensión y recuerdo de los cuentos. 2. Comprobar si la forma en la que los niños recuerdan los cuentos corresponde con los patrones generales de recuerdo encontrados por los investigadores de las “gramáticas de los cuentos”. 3. comprobar si los niños recuerdan más los cuentos de su país porque reflejan más los valores de su propia cultura. 4. Valorar los cuentos como estrategia para la educación intercultural.

MÉTODO

Participantes

Para desarrollar esta investigación hemos necesitado la colaboración de 125 niños procedentes de diferentes colegios del poniente almeriense. Se dividen en dos grupos, según su nacionalidad, 100 niños son españoles y 25 son marroquíes de generación y media. Las edades están comprendidas entre 9 y 12 años, que corresponden a los cursos 4º, 5º y 6º de primaria. Esta actividad se ha llevado a cabo en estos cursos por varias razones. La primera, es que en Secundaria los niños no prestan atención a los cuentos. Los relacionan con cursos inferiores, cosas de niños, y se niegan a realizar estas actividades. La segunda razón, consiste en que se realizamos la actividad con niños de cursos inferiores, los alumnos, sobre todo los alumnos de origen marroquí, pueden tener dificultades a la hora de realizar los cuestionarios por escrito.

Además, la elección de los participantes viene justificada por las características del contexto almeriense. Se trata de una sociedad que ha ido cambiando rápidamente debido a los movimientos migratorios que han ocurrido en las últimas décadas. Por ello, la elección de los sujetos se determinó según la nacionalidad o país de origen del niño o de sus progenitores.

Procedimiento

En esta investigación se trabaja con dos grupos experimentales, uno español y otro marroquí, se les aplica técnicas de comprensión de cuentos y se analizan los resultados. Se diseña y se aplica dos variables independientes: la nacionalidad (española o marroquí) y los cuentos. El resto de variables dependientes coinciden con los objetivos de nuestro estudio y algunas coinciden con las usadas en la investigación de Milagros Gárate (1994) que nos sirve de referente.

- a) *Número de proposiciones recordadas*. La unidad de análisis es la proposición. Se valora con un punto o cero puntos su presencia o ausencia, respectivamente. Cuando hablamos de presencia o ausencia nos referimos a su contenido semántico, no a su literalidad. Es decir, la proposición no tiene que estar palabra por palabra sino en general. Si falta alguna palabra no pasa nada, se puntúa con un uno.
- b) *Proporción de proposiciones por categorías*. Se agrupa el número de proposiciones recordadas por sujeto en cada cuento en torno a las siete categorías de la “Gramática de Stein y Glenn”. Basta con que aparezca alguna de las proposiciones que forman la categoría para que ésta se recuerde. Para poder realizar esto usaremos la primera medida donde vienen todas las proposiciones recordadas.
- c) *Distorsiones*. Se puntúa con 1 si se da y con 0 si no se da. Después se recogen las más frecuentes y se comentan.
- d) *Cuestionario*. Se puntúa con 1 si es correcta y 0 si no lo es. Algunas preguntas son subjetivas, pero se tendrán en cuenta las que más se acerquen a la respuesta correcta.

Para poder realizar la investigación, se ha utilizado dos cuentos que tienen una estructura parecida pero un contenido diferente. La estructura de los dos cuentos es compleja, ya que presentan un gran número de proposiciones, 29 en el primero y 39 en el segundo, unidas entre sí por procedimientos de subordinación, con varios personajes, y con más de una categoría. Los dos han sido modificados y adaptados a la investigación y a los alumnos.

Su contenido es diferente, cada uno presenta un tema o indicios del tema específico del contexto social de los sujetos. Es decir, uno es español y el otro marroquí, pero esto no se les dice a los sujetos, aunque los dos presentan indicios que pueden hacer deducir su origen, como el nombre de los personajes.

Atendiendo a las características del alumnado, con pautas culturales y étnicas específicas tanto de origen como de religión. El primer cuento procede de África del Norte, concretamente de Marruecos, encontrado en una actividad del libro *La escuela almeriense: un espacio multicultural* (Soriano, 1999). Mientras, El segundo cuento es un cuento popular andaluz llamado “Las aceitunas”, extraído del libro *Cuentos de todos los colores* (Colectivo Adarra, 1996).

A la hora de realizar la actividad se les explicó que era una actividad más de clase, con una hora de duración aproximadamente. Se les informó antes de nada en qué iba a consistir la actividad para que no hubiera ninguna duda.

Primero se contó el primer cuento, al que tenían que prestar mucha atención. Seguidamente se les dio un folio en blanco para que hicieran el resumen. Cuando terminaron se les pasó un cuestionario donde aparecían preguntas relacionadas con el texto que tenían que responder. Cuando terminaron con el primer cuento se hizo lo mismo con el segundo.

Después de recoger todas las medidas en el programa SPSS, se realizan cálculos porcentuales y diferenciales de las variables estudiadas.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados teniendo en cuenta las variables: Proposiciones recordadas, proporción de proposiciones por categorías, distorsiones y cuestionario situacional.

Proposiciones recordadas

Con las proposiciones correctamente recordadas como variable dependiente, los resultados indican diferencias significativas comparando los dos grupos ($p < 0,05$).

Tabla 2. *Proposiciones cuento 1*

| PROPOSICIÓN N° | % | | Sig. |
|----------------------------------------------------------------|------------|-----------|---------|
| | Marroquíes | Españoles | |
| 1 Había una vez, en un antiguo reino | 60 | 69 | 0,393 |
| 2 Un príncipe llamado Omar Ibn al Jalab | 84 | 97 | 0,012 * |
| 3 Su pueblo lo quería mucho | 36 | 37 | 0,926 |
| 4 Porque se preocupaba por sus ciudadanos | 8 | 12 | 0,572 |
| 5 Y los trataba como si fueran su propia familia | 4 | 19 | 0,068 |
| 6 Una de las noches, Omar, disfrazado, salió de palacio | 48 | 81 | 0,001 * |
| 7 Para conocer el estado en el que se encontraba su pueblo | 16 | 27 | 0,257 |
| 8 Y mientras caminaba | 8 | 19 | 0,190 |
| 9 Oyó el llanto de un niño pequeño | 24 | 57 | 0,003 * |
| 10 Se paró a escuchar | 8 | 14 | 0,424 |
| 11 Y vio a lo lejos unos niños hambrientos | 32 | 68 | 0,001 * |
| 12 Que pedían a su madre comida. | 36 | 42 | 0,587 |
| 13 La madre los entretenía con una olla llena de agua caliente | 28 | 64 | 0,001 * |
| 14 Omar volvió a palacio. | 44 | 85 | 0,000 * |
| 15 Cogió harina y mantequilla | 56 | 90 | 0,000 * |
| 16 Y se la llevó a la familia. | 36 | 60 | 0,032 * |
| 17 Llamó a la puerta de la casa | 32 | 37 | 0,643 |
| 18 Y la mujer le abrió algo sorprendida. | 20 | 29 | 0,368 |
| 19 Omar le entregó la harina y la mantequilla | 20 | 23 | 0,749 |

| PROPOSICIÓN N° | % | % | Sig. |
|-----------------------------------------------|------------|-----------|---------|
| | Marroquíes | Espanoles | |
| 20 Ante este obsequio la mujer le preguntó: | 24 | 38 | 0,192 |
| 21 - ¿Quién eres, visitante generoso?- | 24 | 38 | 0,192 |
| 22 - Soy Omar, príncipe de los creyentes. | 16 | 34 | 0,081 |
| 23 He sentido la desgracia de vuestro derecho | 100 | 100 | 1,000 |
| 24 Y no he encontrado perdón a mi pecado | 100 | 90 | 0,121 |
| 25 Hasta que no os diese estos alimentos | 8 | 18 | 0,224 |
| 26 Para que comáis antes de dormir.- | 8 | 15 | 0,363 |
| 27 Omar se sentó con la familia | 8 | 32 | 0,016 * |
| 28 Hasta que comieron todos los niños | 20 | 42 | 0,043 * |
| 29 Dándole gracias a Alá. | 20 | 45 | 0,023 * |

(* = significatividad)

Como era fácilmente previsible, se dan diferencias entre los dos grupos en cuanto a las proposiciones recordadas. Los niños españoles recuerdan mejor estas proposiciones 2, 6, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 27, 28 y 29. El resto de proposiciones son recordadas casi de igual manera por los dos grupos. Sin embargo, la proposición número 23 es recordada por todos los sujetos de los dos grupos. En líneas generales, los niños españoles reflejan una buena comprensión y un buen recuerdo de las proposiciones del cuento, por lo que es bastante lógico, debido a su superioridad en cuanto a la habilidad lingüística. Por lo contrario, los niños de origen marroquí tienen un recuerdo débil, por disponer de una competencia lingüística deficitaria.

Tabla 3. *Proposiciones cuento 2*

| PROPOSICIÓN N° | % | % | Sig. |
|--------------------------------------------------------------------|------------|-----------|---------|
| | Marroquíes | Espanoles | |
| 1 Había una vez una familia de agricultores | 68 | 79 | 0,015 * |
| 2 Que vivían en el campo. | 32 | 98 | 0,246 |
| 3 El padre se llamaba José, la madre Carmen y la hija María. | 52 | 78 | 0,018 * |
| 4 Un día, José decidió plantar en su tierra un brote de aceitunas. | 52 | 95 | 0,000 * |
| 5 Carmen, su mujer, le dijo: | 36 | 65 | 0,009 * |
| 6- Oye marido, he pensado una cosa. | 4 | 12 | 0,243 |
| 7 Este brote que has plantado hoy | 32 | 13 | 0,024 * |
| 8 Nos dará un olivar hecho y derecho dentro de treinta años. | 32 | 44 | 0,278 |
| 9 Cuando crezcan las aceitunas | 28 | 25 | 0,759 |
| 10 Yo las cogeré, | 32 | 48 | 0,152 |
| 11 Tú las llevarás al mercado | 20 | 48 | 0,012 * |
| 12 Y María, nuestra hija, las venderá. | 44 | 52 | 0,476 |
| 13 Y tú, hija mía, escucha con atención. | 4 | 19 | 0,068 |
| 14 Cuando vendas las aceitunas, | 24 | 44 | 0,069 |
| 15 Las vendas caras. - | 36 | 80 | 0,000 * |
| 16 - No- dijo José. | 12 | 53 | 0,000 * |
| 17 - Las venderá a un precio normal. - | 24 | 72 | 0,000 * |

| PROPOSICIÓN N° | % | % | Sig. |
|------------------------------------------------------------------------------------|------------|-----------|---------|
| | Marroquíes | Españoles | |
| 18 Carmen, enfadada, le contestó: | 16 | 9 | 0,307 |
| 19 - No, las venderemos al precio más alto | 16 | 12 | 0,594 |
| 20 Porque si no, no ganaremos dinero. - | 12 | 13 | 0,894 |
| 21 El matrimonio empezó a discutir | 28 | 80 | 0,000 * |
| 22 Mientras su hija los miraba | 100 | 21 | 0,012 * |
| 23 Sin saber a qué precio debía vender las aceitunas. | 100 | 24 | 0,007 * |
| 24 Al escuchar los gritos, | 8 | 31 | 0,020 * |
| 25 Un vecino que pasaba por allí se acercó | 32 | 76 | 0,000 * |
| 26 Y preguntó qué pasaba. | 24 | 58 | 0,002 * |
| 27 Carmen le explicó | 20 | 50 | 0,007 * |
| 28 Que su marido quería vender muy baratas unas aceitunas tan grandes como nueces. | 24 | 40 | 0,139 |
| 29 El vecino, para que no discutieran más, les dijo: | 20 | 61 | 0,000 * |
| 30- Enseñadme las aceitunas que si me gustan las compro yo.- | 24 | 81 | 0,000 * |
| 31 Entonces el matrimonio le explicó | 16 | 66 | 0,000 * |
| 32 Que todavía no las tenían, | 16 | 38 | 0,038 * |
| 33 Que el brote lo habían plantado esa mañana | 4 | 25 | 0,021 * |
| 34 Y hasta dentro de treinta años no podrían venderlas. | 20 | 50 | 0,007 * |
| 35 El vecino, al escuchar esto, empezó a reírse. | 16 | 34 | 0,081 |
| 36- ¿Todavía no tenéis las aceitunas | 8 | 28 | 0,037 * |
| 37 Y ya estáis discutiendo por el precio? | 8 | 33 | 0,013 * |
| 38 Pues entonces que haya paz | 4 | 30 | 0,007 * |
| 39 Y cuando pasen treinta años Dios dirá. - | 12 | 43 | 0,004 * |

En cuanto al segundo cuento, las diferencias entre los dos grupos son altamente significativas ($p < 0,000$) en algunas proposiciones. Se dan diferencias en casi todas las proposiciones 1, 3, 4, 5, 7, 11, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38, y 39. EN cambio, en las proposiciones 7, 22 y 23 el recuerdo de los niños de origen marroquí es mejor. En los dos cuentos los niños españoles recuerdan más proposiciones que los marroquíes y sobre todo en el segundo. Eso se debe, seguramente, a que corresponde con su cultura o está más relacionado con su contexto. En cambio, los niños de origen marroquí recuerdan mejor el cuento número 1.

Proporción de proposiciones por categorías

Tabla 4. *Proposiciones por categorías Cuento 1*

| CATEGORÍAS | % Marroquíes | % Españoles | Sig. |
|--------------------|--------------|-------------|---------|
| Introducción Mayor | 84 | 99 | 0,001 * |
| Introducción Menor | 36 | 48 | 0,283 |
| Suceso 1 | 52 | 92 | 0,000 * |
| Suceso 2 | 40 | 89 | 0,000 * |
| Ejecución 1 | 8 | 14 | 0,424 |

| CATEGORÍAS | % Marroquíes | % Españoles | Sig. |
|----------------|--------------|-------------|---------|
| Ejecución 2 | 52 | 93 | 0,000 * |
| Ejecución 3 | 16 | 23 | 0,449 |
| Consecuencia 1 | 24 | 29 | 0,620 |
| Consecuencia 2 | 24 | 41 | 0,118 |
| Resolución | 24 | 69 | 0,000 * |

En cuanto a la proporción de proposiciones por categorías, se encuentran diferencias en Introducción Mayor, Suceso 1, Suceso 2, Ejecución 2 y Resolución. Esta variable está estrechamente relacionada con la anterior y, por consiguiente, era fácilmente previsible, encontrar diferencias significativas entre los dos grupos; siendo el recuerdo de los niños españoles mejor que los marroquíes. Estas diferencias pueden estar relacionadas con la incorporación tardía al sistema educativo español o al hecho de que los inmigrantes asisten a la escuela infantil con menor frecuencia que los autóctonos. Por ello, cabe pensar que una mayor incorporación de los primeros a este ciclo contribuiría a reducir las diferencias entre ambos grupos en primaria y en secundaria.

Tabla 5. *Proposiciones por categorías Cuento 2*

| CATEGORÍAS | % Marroquíes | % Españoles | Sig. |
|--------------------|--------------|-------------|---------|
| Introducción Mayor | 76 | 91 | 0,040 * |
| Introducción Menor | 52 | 75 | 0,025 * |
| Suceso 1 | 52 | 94 | 0,000 * |
| Suceso 2 | 40 | 57 | 0,129 |
| Suceso 3 | 28 | 79 | 0,000 * |
| Suceso 4 | 8 | 30 | 0,025 * |
| Suceso 5 | 20 | 57 | 0,001 * |
| Ejecución 1 | 44 | 58 | 0,210 |
| Ejecución 2 | 40 | 79 | 0,000 * |
| Ejecución 3 | 20 | 70 | 0,000 * |
| Ejecución 4 | 16 | 13 | 0,697 |
| Ejecución 5 | 24 | 84 | 0,000 * |
| Respuesta 1 | 32 | 70 | 0,000 * |
| Respuesta 2 | 8 | 20 | 0,160 |
| Respuesta 3 | 12 | 52 | 0,000 * |
| Respuesta 4 | 16 | 7 | 0,157 |
| Respuesta 5 | 100 | 26 | 0,004 * |
| Consecuencia 1 | 12 | 13 | 0,894 |
| Consecuencia 2 | 32 | 75 | 0,000 * |
| Consecuencia 3 | 24 | 79 | 0,000 * |
| Resolución | 28 | 77 | 0,000 * |

La utilización de este esquema, nos ha permitido establecer un orden de la mejor o peor categoría recordada por los dos grupos. A primera vista, las pautas de recuerdo por categorías

de los dos grupos son muy dispares. En los niños marroquíes, las categorías más recordadas son Introducción, Suceso, y Ejecución. Las categorías menos recordadas son consecuencia y resolución. En el caso de los españoles, las categorías mejor recordadas son Suceso, Introducción, y después Resolución. Las dos categorías menos recordadas fueron Ejecución y Consecuencia.

Las diferencias fundamentales se reflejan en las siguientes categorías: Introducción Mayor, Introducción Menor, Suceso 1, Suceso 3, Suceso 4, Suceso 5, Ejecución 2, Ejecución 3, Ejecución 5, Respuesta 1, Respuesta 3, Respuesta 5, Consecuencia 2, Consecuencia 3, y Resolución. Todas estas categorías son mejor recordadas por los españoles, menos la respuesta 5 que es mejor recordada por los marroquíes.

En el cuento 2 coinciden el orden de tres categorías, pero la segunda categoría mejor recordada por un grupo suele ser la menos recordada para el otro y viceversa. En definitiva, los niños españoles recuerdan mejor las categorías de los dos cuentos que los marroquíes, pero tanto los niños marroquíes como los españoles recuerdan más categorías del cuento 2 que del cuento 1.

Distorsiones

Con la variable distorsiones no existen diferencias significativas entre los dos grupos ($p > 0,05$). En este caso, los datos reflejan que los niños marroquíes realizan más adiciones y sustituciones que los niños españoles, y los niños españoles confunden más los personajes.

Tabla 6. *Distorsiones Cuento 1*

| DISTORSIONES | % Marroquíes | % Españoles | Sig. |
|--------------|--------------|-------------|-------|
| Confusión | 4 | 10 | 0,345 |
| Adición | 44 | 28 | 0,124 |
| Sustitución | 40 | 33 | 0,512 |

En el primer cuento las distorsiones más comunes son:

- Niños de origen marroquí
 - *Confusión*: Confunden menos personajes que los españoles.
 - *Adición*: Algunos niños se inventan diálogos, dicen que los niños hablan; deducen que Omar es marroquí; dicen que al final son todos felices; piensan que Omar es un hombre cariñoso y bueno.
 - *Sustitución*: La palabra que más cambian es “*príncipe*”, que la sustituyen por “*niño*” o “*rey*”. Las otras dos palabras clave son “*mantequilla*” y “*harina*” que las confunden con pan y trigo. Las palabras menos sustituidas son “*pueblo*”, “*palacio*”, “*olla*” y “*llorar*”.

- Niños españoles
 - *Confusión*: Confunden más personajes que los marroquíes, sobretodo nombres y papeles. Las dos más comunes son los nombres de “Alá” y de “Omar”. La mayoría cree que Alá es un personaje más y no lo relacionan con Dios. Otros piensan que Alá y Omar son la misma persona, atribuyendo al primero las acciones del segundo. Y por último piensan que Omar es un niño.
 - *Adición*: De igual modo que los niños marroquíes, los niños españoles inventan diálogos donde hablan los niños, inventan partes del cuento como el final. Incluso, dos alumnos dicen que se hizo una fiesta, y el otro que Omar curó a un niño.
 - *Sustitución*: En el caso de los españoles la palabra clave que ellos más sustituyen es “palacio” que lo hacen por “casa”, “reino”, “castillo”, “pueblo” y “vecinos”. Las otras dos palabras clave, al igual que los niños marroquíes son “harina” y “mantequilla” que las sustituyen por “pan” y “agua”, respectivamente. Otra palabra es “olla” que la sustituyen por “cacerola”, mientras que los marroquíes la sustituyen por “plato”.

Tabla 7. *Distorsiones Cuento 1*

| DISTORSIONES | % Marroquíes | % Españoles | Sig. |
|--------------|--------------|-------------|---------|
| Confusión | 20 | 16 | 0,634 |
| Adición | 48 | 30 | 0,090 |
| Sustitución | 12 | 37 | 0,017 * |

Respecto a las distorsiones en el cuento 2, se da una gran similitud entre ambos grupos, que es interrumpida por la categoría sustitución de palabras clave ($p < 0,017$). Los datos expuestos en la tabla 6 reflejan que los españoles sustituyen más que los marroquíes; sin embargo, los marroquíes confunden más los personajes y añaden material erróneo. De hecho, es normal que ocurra porque estas dos confusiones suelen darse a la vez.

En el cuento 2 las distorsiones más comunes son:

- Niños de origen marroquí
 - *Confusión*: Lo que más confunden son los nombres que conlleva al intercambio de acciones de los personajes.
 - *Adición*: Está relacionada con la confusión de los personajes y sus acciones. En algunos casos aparecen personajes que no aparecen en el cuento.
 - *Sustitución*: No hay apenas. Las tres palabras clave que hemos encontrado son “agricultores”, “campo” y “brote” que han sido sustituidas por “campesinos”, “pueblo” y “hueso”, respectivamente.
- Niños españoles

- *Confusión*: igual que en el caso de los niños marroquíes, los niños españoles confunden los nombres y a su vez cambian las acciones de los personajes.
- *Adición*: añaden mucha información trastocada o inventada, la primera debida a lo dicho anteriormente. Se inventan muchos diálogos y suponen que la familia es pobre. En uno de los casos llegan a decir que hay dos vecinos y cada uno dice una cosa.
- *Sustitución*: los niños españoles sustituyen muchas más palabras claves que los marroquíes, por eso encontramos esa diferencia significativa. Las dos palabras claves más sustituidas son “*brote*” y “*aceitunas*”. La primera es cambiada por “*semilla*”, “*broche*”, “*mata*”, “*planta*”, y “*árbol*”. La segunda se confunde con “*olivas*” y “*olivar*”, y en algunos casos con “*nueces*”.

En líneas generales, se da un gran paralelismo entre los dos grupos. Tanto los españoles como los marroquíes cometen casi la misma cantidad de distorsiones en los dos cuentos, pero los marroquíes tienen un porcentaje algo más elevado.

Cuestionario situacional

En cuanto al cuestionario situacional, encontramos significatividad en todas las preguntas, excepto en las dos últimas.

Tabla 8. *Cuestionario situacional Cuento 1*

| PREGUNTAS | % Marroquíes | % Españoles | Sig. |
|------------------------------------------------------|-----------------|----------------|---------|
| ¿Dónde crees tú que pasaba esto que acabo de contar? | 44 | 72 | 0,008 * |
| ¿Qué personajes aparecen en el cuento? | 72 | 99 | 0,000 * |
| ¿Cómo te los imaginas? Descríbelos. | 64 | 83 | 0,037 * |
| ¿Qué hace Omar una de las noches? | 48 | 79 | 0,002 * |
| ¿Qué es lo que ve? | 48 | 92 | 0,000 * |
| ¿Por qué crees tú que vuelve a palacio? | 56 | 86 | 0,001 * |
| ¿Qué hace después? | 48 | 88 | 0,000 * |
| ¿Qué quiere decir que una persona es generosa? | 36 | 94 | 0,000 * |
| ¿Crees que Omar lo es? | 40 | 90 | 0,000 * |
| ¿Crees que al final del cuento todos son felices? | 64 | 97 | 0,000 * |
| ¿Por qué? | 44 | 90 | 0,000 * |
| ¿Conoces algún otro cuento parecido? | 28 | 27 | 0,920 |
| ¿Cuál? | 16 | 18 | 0,815 |

A las preguntas referidas al conocimiento del mundo obtenido por experiencias personales, el propio cuento u otros cuentos diferentes, las respuestas, fueron estas:

- Niños marroquíes: Casi todos los niños respondieron sí a la cuestión 12, pero cuando se preguntó por los cuentos, los títulos a los que hacían referencia eran de cuentos

Europeos, como “*El patito feo*” y “*El ratoncito Pérez*”, que además no tenían nada que ver con el cuento 1. Se les preguntó si conocían cuentos de su país y respondieron que no.

- Niños españoles: La respuesta a la pregunta 12 es positiva en casi todos los casos, pero a diferencia del otro grupo, los niños españoles ponen más ejemplos de cuentos, tanto europeos como árabes y que algunos guardan relación con el cuento 1. Estos cuentos son “*Aladín*”, “*La reina de Calafia*”, “*El rey Midas*”, “*el ave del paraíso*”, “*la sombra de los pobres*”, “*el soldadito de plomo*”, “*el príncipe de Egipto*”, “*Los tres mosqueteros*” o “*Robin Hood*”.

El resto de preguntas están divididas en dos bloques:

- Bloque 1: Preguntas referidas al conocimiento del mundo obtenido por experiencias personales, el propio cuento u otros cuentos distintos.
- Bloque 2: Preguntas donde el sujeto tiene que hacer inferencias a partir de la información proporcionada por el propio cuento.

Tabla 9. Preguntas divididas en bloques

| PREGUNTAS | % Marroquíes | % Españoles |
|-----------|--------------|-------------|
| Bloque 1 | 42 | 71,37 |
| Bloque 2 | 54,4 | 88,8 |

Podemos comprobar que los niños españoles tienen una puntuación mucho más alta que los niños marroquíes, y que los dos grupos puntúan mejor en las preguntas del segundo bloque que en las del primero.

Tabla 10. Cuestionario situacional Cuento 2

| PREGUNTAS | % Marroquíes | % Españoles | Sig. |
|------------------------------------------------------|--------------|-------------|---------|
| ¿Dónde crees tú que pasaba esto que acabo de contar? | 52 | 79 | 0,006 * |
| ¿Qué personajes aparecen en el cuento? | 72 | 98 | 0,000 * |
| ¿Cómo te los imaginas? Descríbelos. | 40 | 78 | 0,000 * |
| ¿En que trabajan los personajes? | 68 | 92 | 0,001 * |
| ¿Qué plantan en la tierra? | 60 | 95 | 0,000 * |
| ¿Se enfada alguien en el cuento? | 64 | 95 | 0,000 * |
| ¿Quién y por qué? | 64 | 91 | 0,001 * |
| ¿Crees que llevan razón | 16 | 80 | 0,000 * |
| ¿Qué quiere decir que una persona es avariciosa? | 24 | 86 | 0,000 * |
| Crees que los personajes lo son | 16 | 76 | 0,000 * |
| ¿Crees que al final del cuento todos son felices? | 60 | 94 | 0,000 * |
| ¿Por qué? | 28 | 77 | 0,000 * |
| ¿Conoces algún otro cuento parecido? | 20 | 21 | 0,913 |
| ¿Cuál? | 8 | 15 | 0,363 |

Igual que en el caso anterior, se hallan diferencias significativas en todas las preguntas menos en las dos últimas. Si analizamos las dos últimas preguntas como en el cuento 1, tendremos los siguientes resultados:

- Niños marroquíes: Son menos los ejemplos que en el cuento 1. Ocurre lo mismo que en el caso anterior. Los dos cuentos a los que hacen mención son “La casita de chocolate” y “La mujer chivata”.
- Niños españoles: Mencionan más cuentos que los marroquíes como “Las judías mágicas”, “La cerillera” o “La lechera”.

El cuestionario según los bloques:

Tabla 11. Preguntas divididas en bloques

| PREGUNTAS | % Marroquíes | % Españoles |
|-----------|--------------|-------------|
| Bloque 1 | 29,33 | 67,33 |
| Bloque 2 | 65,6 | 94,2 |

Analizando los resultados, se observa similitud con el cuento 1, los niños españoles responden mejor a las preguntas que los de origen marroquí. Pero, si comparamos los dos cuentos según los bloques vemos que los resultados son diferentes. En el cuento 1, tanto españoles como marroquíes contestan mejor las preguntas del bloque 1, pasa lo contrario en el cuento 2, donde obtienen mejores resultados en las preguntas que se refieren al bloque 2. Por ello, se deduce que:

- Los niños marroquíes, según la puntuación obtenida en el cuestionario, poseen unos conocimientos del mundo mucho más limitados que los españoles. Su puntuación en las preguntas del bloque 1 lo demuestran, ya que responden mejor a las que se refieren a su cultura.
- En el caso de los españoles se demuestran que, además, de tener habilidades de comprensión lectora, ya que su puntuación en los dos cuentos en las preguntas que se refieren al bloque 2 es muy alta; también demuestran tener un conocimiento amplio no solo de su cultura y de otras, sino también de otros cuentos.

CONCLUSIONES

Con esta investigación hemos podido comprobar que existen diferencias entre el alumnado español y el alumnado de origen marroquí usando un instrumento educativo y a la vez lúdico como es el cuento. Desde la psicología cognitiva, más concretamente, desde la “Gramática de los Cuentos”, se estudia la comprensión de textos, uno de los objetivos básicos de la educación, no sólo desde el área de la lengua y literatura, sino del resto de áreas que forman el currículo de la Educación Primaria. A través de la comprensión lectora, y más concretamente, la lectura de cuentos, se conocen los valores y la cultura de diferentes países, facilitando y

promoviendo una Educación Intercultural. Por todo ello, las escuelas deben promover una educación intercultural que se refiere a la enseñanza y aprendizaje de valores, habilidades, actitudes y conocimientos de las diferentes culturas que conviven en los centros educativos.

Del estudio tiene implicaciones en el ámbito educativo entre las que destacamos las siguientes:

- a) Los niños españoles de esta investigación recuerdan y comprenden mejor los dos cuentos que los niños marroquíes, por lo que estos últimos poseen un esquema prototípico más alejado o más débil que los primeros.
- b) No existe un patrón universal de esquema de los cuentos, ya que ninguno de los sujetos recuerda las categorías en el mismo orden.
- c) El número de confusiones de personajes se da en los cuentos que no pertenecen a las culturas de los grupos, debido posiblemente a la poca familiaridad con los personajes.
- d) Lo mismo ocurre en el caso de las sustituciones, pero su número no influye en la comprensión del cuento porque aparecen en los cuentos mejor recordados por cada grupo.
- e) Los niños de origen marroquí que han participado en este estudio poseen un conocimiento específico del mundo más limitado que los niños españoles, según se aprecia en sus respuestas.
- f) Estos niños también tienen dificultades a la hora de hacer inferencias sobre la información que proporciona el cuento, debidas posiblemente al poco contacto que tienen con este tipo de actividades y de textos.
- g) El hecho de que los niños marroquíes recuerden peor y sus puntuaciones sean más bajas en todas las variables puede deberse a las siguientes cuestiones: 1) el castellano no es la lengua materna (En sus casas, puede que hablen árabe o cualquier otro dialecto); 2) La actividad no fue realizada por su profesora habitual; 3) El contexto donde viven los/as niños/as marroquíes, las actividades que realizan en su tiempo libre, y las relaciones interpersonales que practican hayan ocasionado un conocimiento del mundo limitado.

En definitiva, en un contexto como el español, este estudio ofrece aportaciones relevantes en cuanto al valor de educación intercultural en fomentar la comprensión de los cuentos de origen diferente. A pesar de que los niños recuerdan más los cuentos de su país de origen porque reflejan más los valores de su propia cultura, que los de la otra. Los resultados sugieren que las actividades asociadas al proceso de comprensión y recuerdo de cuentos facilitan la integración del alumnado de origen inmigrante y favorecen actitudes como la empatía, la comprensión y la aceptación del otro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2014). *Reduolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Carrasco, S. (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales. *Revista de Educación*(330), 99-136.
- Colectivo ADARRA (1996). *Cuentos de todos los colores*. Bilbao.
- Colectivo AMANI (1994). *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- Durana, E., & Bitirb, T. (2019). Increasing Awareness on Dede Korkut and His Stories: An Action Research. *International Electronic Journal of Elementary Education (IEJEE)*, 12(Issue 1), 37-45.
- Etxaniz, X. (2011). La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual". *Ocnos*(7), 73-83.
- Gárate Larrea, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños: un enfoque cognitivo y sociocultural*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Jiménez-Rodrigo, M.L., Guzmán-Ordaz, R. (2016). Definiendo a los otros: relatos académicos sobre la diversidad en la escuela. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales* (71).
- Jean, G. (1988). *El poder de los cuentos*. Barcelona: Pirene.
- Mandler, J.M., Johnson, N.S.(1977). Remembrance of things parsed. Story structure and recalls. *Cognitive Psychology*, (9), 111-151.
- Martín Rogero, N. (1994). *Animación a la lectura: ¿Cuántos cuentos cuentas tú?*. Madrid: Editorial Popular.
- Molinari Marotto, C.; Duarte, A. (2007). Comprensión del texto narrativo e inferencias. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*(10), 163-183.
- O'Connor, F. (2016). *Para escribir cuentos*. Recuperado de: <http://textosblog2013.blogspot.com.es/2013/11/el-arte-del-cuento-flannery-oconnor.html>
- Propp, V. (1928). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos, 1987.
- Quesada Villalobos, M. P. (2017). Literatura e interculturalidad: experiencias didácticas en el centro de literatura infantil. *Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó*, 19(40), 68-85. doi: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i40.3742>
- Rumelhart, D.E.(1975) Notes on a schema for stories, en D.G. Bobrow y A. Collins. *Representation and understanding: studies in cognitive science*. Nueva York: Academic Press.
- Sandoval Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*,12(41). Proyecto Juventudes. 153-178.
- Soriano, E. (2003). *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid: La muralla.





Martínez-Antequera, M., Dalouh, R. & Soriano-Ayala, E. (2020). Análisis del proceso de comprensión lectora de los cuentos en contextos interculturales. *MODULEMA*, 4, 5-23. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v4i013628>

Soriano, E. (1999). *La escuela almeriense: un espacio multicultural*. Almería: Instituto de estudios almerienses.

Stein, N.L. & Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R.V. Freedle (ed.) *New directions in discourse processing*. Norwood, N.J.Ablex.

Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9(1), 77-110.

Vila, R. (2012). *¿Cómo educar en competencias interculturales?* España: GREDI.

| Autores / Authors | Saber más / Toknow more |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Melania Martínez-Antequera Profesora del CEIP Nueva Andalucía, Adra, Almería |  0000-0002-2600-4064 |
| Rachida Dalouh Doctora por la Universidad de Almería. Actualmente, es profesora Sustituta Interina (PSI) en la Universidad de Almería en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Forma parte del grupo de investigación del Plan Andaluz de Investigación HUM-665 de Investigación y Evaluación en Educación Intercultural, y también es colaboradora del Centro de Estudio de las Migraciones y las Relaciones Interculturales (CEMyRI). Su experiencia profesional está vinculada mayoritariamente con la Universidad de Almería. Desde 2007 ha obtenido, de forma continua, becas o contratos de Investigación a cargo de proyectos o grupos de investigación. Además, ha desarrollado otras funciones como educadora-dinamizadora, mediadora intercultural e intérprete de árabe y francés. Su trayectoria investigador se centra en áreas relacionadas con la interculturalidad, género, inmigración, métodos de investigación en educación, etc. |  0000-0003-4459-3891  https://bit.ly/3c1TSAB  https://bit.ly/2XjLHvy |
| Encarnación Soriano Ayala Profesora del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en educación de la Universidad de Almería. Es directora del grupo de investigación del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación, Hum-665 Investigación y Evaluación en Educación Intercultural, e Investigadora del Centro de Estudios de las Migraciones y las Relaciones Interculturales. Ha sido investigadora principal de numerosos proyectos del Plan Nacional, autonómicos y europeos. Sus principales líneas de investigación se centran en la identidad cultural, educación intercultural y en la educación para la salud transcultural con adolescentes. |  0000-0002-9506-0625  https://bit.ly/2yH2XAt  https://bit.ly/2JNKqoD |