

HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: EL JUEGO Y LAS CANCIONES

JOSÉ LUIS LINAZA, CECILIA SIMÓN,
MARTA SANDOVAL y M^a GRACIA GARCÍA BLANCO*

Este artículo presenta un estudio que trata de abordar el papel del juego y de las canciones en la Educación Intercultural. Las canciones y los juegos son manifestaciones infantiles representativas de una cultura, cumpliendo funciones de transmisión de valores, conocimiento y señas de identidad. Los resultados obtenidos son discutidos en función de variables como el país de procedencia de los menores, la edad y el sexo. A partir de estos datos, se plantea la implicación de estos instrumentos y de los educadores en la construcción de una escuela más comprensiva.

The following study focuses on the songs and games's roll in the intercultural education. The songs and the games are children's signs which reflects a culture, so these signs show values, knowledge, and identity marks. The results are examined depend on several variables such as age, gender and origin country. As a result of the search, it is pointed the strategies to build an inclusive school.

1. Introducción

Todos somos conscientes de la multiculturalidad presente en nuestra sociedad, claro reflejo de un mundo diverso. Esta diversidad lejos de ser considerada una interferencia entre los individuos, debe contemplarse como un elemento positivo en tanto que es factor generador de cultura y de valores como la tolerancia o el respeto a la diversidad.

Aceptar este hecho supone entre otras cosas emprender medidas encaminadas a facilitar la integración entre los individuos. Desde el ámbito escolar y en concreto curricular, nos referiremos a la importancia y necesidad de una educación que contemple esta diversidad cultural.

La Educación Intercultural ha sido definida por algunos autores (Juliano, 1993; Giroux, 1992) como el conjunto de acciones y procesos educativos que plantean la interacción cultural en condiciones de igualdad. Esta sencilla definición se amplía en la Comisión de las Comunidades Europeas (1994) como "el conjunto de prácticas educativas diseñadas para fomentar el respeto mutuo y el entendimiento entre todos los alumnos, más allá de su origen cultural, lingüístico, étnico o religioso". De acuerdo con

* JOSÉ LUIS LINAZA es Catedrático del Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. CECILIA SIMÓN es Profesora Titular del Dpto. de Psicología de la Universidad Pontificia de Comillas (Madrid). MARTA SANDOVAL es Ayudante Investigador de la Universidad Pontificia de Comillas (Madrid) y M^a GRACIA GARCÍA BLANCO es Estudiante de Tercer Ciclo de la Universidad Autónoma de Madrid.

Batelaan y Coomans (1995) la Educación Intercultural ha cobrado un papel de especial relevancia desde la propia Declaración Universal de Derechos Humanos de Naciones Unidas. En esta línea, en la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989 se recoge en su artículo 29 que “los Estados y las partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a inculcarle el respeto a sus padres, a su propia identidad cultural, a su idioma, a sus valores, a los valores nacionales del país en que vive, del país del que sea originario y a las civilizaciones distintas a la suya” (pág.31).

Asimismo, el Preámbulo de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) declara que “la educación propiciará la propia identidad que debe conectar con la cultura materna sin suponer nunca una ruptura sino profundización, comprensión y apertura a otros medios culturales”.

Como vemos, existe una reflexión en relación con la necesidad de que la educación contemple y de respuesta a esta diversidad cultural. Sin embargo, convertir esta declaración de intenciones en una realidad en nuestras aulas es aún un reto que debemos asumir. Batelaan (1992) en su análisis sobre la realidad de la Educación Intercultural en las aulas, considera que si bien la educación juega un papel importante en el desarrollo cultural de los individuos, de los grupos y de las sociedades, aún tiene que recorrer un largo camino para lograr esta finalidad. Se plantea como uno de los elementos clave para lograrlo la formación del profesorado.

Nosotros creemos que si bien es cierto que hay que hacer un esfuerzo en la formación del profesorado, la educación intercultural supone una implicación de toda la comunidad educativa en este proyecto, sin olvidar la necesaria concienciación, organización política, económica y social. Pero, además, es imprescindible contar con recursos didácticos asequibles que faciliten al profesorado esta transmisión no sólo de conocimientos sino también de valores.

Batelaan (1992) desarrolla una serie de criterios para hacer realidad esta educación intercultural, entre los que cabe destacar los siguientes: analizar los objetivos educativos, considerar los conocimientos y habilidades de todos los niños, plantear el curriculum como una reflexión de la sociedad multicultural que refleje el conocimiento desde diferentes perspectivas, y fomentar dentro del aula la igualdad de oportunidades.

Además, es fundamental que el profesor conozca el marco cultural del alumno. Según, Hatano y Miyake (1991) hay tres motivos en relación con el aprendizaje que ponen de manifiesto la importancia de conocer el contexto cultural en el que se mueven sus alumnos: a) Conocer la cultura de los que aprenden permite plantear situaciones en la escuela que sean similares a las que los aprendices se ven expuestos fuera de ella; b) Conociendo su cultura es posible acceder más fácilmente a los conocimientos que las personas adquieren en situaciones de aprendizaje informal y que pueden servir de base a situaciones educativas formales y c)

Al tratar de implementar determinados tipos de aprendizaje, sólo se tendrá éxito si se conocen las creencias que sobre él tienen las personas implicadas en el proceso.

De acuerdo con Sarramona (1998) el Proyecto Educativo de Centro (PEC) debe dar respuesta a las necesidades pedagógicas de una concepción plural de la realidad cultural de una comunidad. En tanto que el PEC es la expresión de valores, principios y estrategias de carácter general que rigen la actuación pedagógica de un determinado centro, en él deberá reflejarse el pluralismo cultural y el tratamiento del mismo. De este modo, se comprometerá toda la comunidad educativa desde el mismo momento en el que el PEC es aprobado por el Consejo Escolar. El curriculum debe contemplar la diversidad cultural, tanto en los contenidos informativos como en la metodología desarrollada.

El trabajo que se presenta pretende hacer una aportación en relación con este último aspecto. Se pretende analizar la utilidad que tienen dos actividades muy comunes entre los niños como es el juego y las canciones como instrumentos mediadores del aprendizaje y facilitadores de la interacción entre niños de diferentes culturas.

Las canciones y los juegos forman parte de las actividades que realizan los niños de forma espontánea y frecuente. Además, tienen una serie de características propias que aportan un valor añadido para nuestros propósitos.

Los juegos infantiles han sido ampliamente estudiados desde la Psicología (ver Linaza y Maldonado, 1987). En este momento conocemos los diferentes tipos de juegos en función de cada momento evolutivo y del papel que juegan en el desarrollo psicosocial del niño. Existe una estrecha relación entre las capacidades cognitivas que tienen los niños en cada estadio de desarrollo y el tipo de juego que practican.

Partiendo de las propuestas de Piaget, aún vigentes según la clasificación del sistema ESAR¹ (Garón, 1982; Garón, Filion y Doucet, 1996; López Taboada, 2002), en los primeros años de vida encontramos los llamados *juegos motores* y *juegos de interacción social*. Los juegos motores aparecen con el progresivo control que el niño logra de su propio cuerpo y mediante ellos el niño ejercita cada uno de los nuevos comportamientos adquiridos (agarrar, chupar, golpear). Los juegos de interacción social implican a las figuras de apego y, en estos juegos el bebé presenta un comportamiento diferente del que lleva a cabo en la exploración de los objetos físicos de su entorno. En un primer momento el niño parece tener un papel pasivo en estos juegos (por ejemplo, es el adulto quien le lleva las manos a la cara, le oculta, le hace reaparecer), pero paulatinamente se convierte en protagonista de sus juegos. Hacia los dos años, con la aparición de la capacidad de representación, surgen los *juegos de ficción* que incluyen como elemento más prototípico el llamado juego simbólico. En estos juegos los objetos se transforman para simbolizar otros que no están presentes (una caja que representa un coche, un palo que hace de caballo). A partir de ese momento lo fundamental no son ya las acciones sobre los

objetos, sino lo que éstos y aquéllas representan. Entre los dos y los siete años estos juegos de ficción alcanzan su apogeo. En torno a los siete años vuelve a producirse un cambio profundo en el juego infantil: aparecen *los juegos de reglas*. Estos juegos son los de aparición más tardía porque se "construyen" a partir de las dos formas anteriores, del esquema motor y de la representación compartida. Los juegos de reglas tradicionales tienen un importante componente motor (correr, saltar, desplazar una pelota) y una representación colectiva del significado de sus acciones ("hacer prisionero" en un rescate, "chutar a gol" en el fútbol), pero tanto las acciones como las representaciones están ahora subordinadas a la regla, que establece lo que tiene que hacer cada jugador en relación con los otros.

Por último, se ha descrito una categoría no contemplada en la clasificación propuesta por Piaget pues no se corresponde con ninguna estructura específica del desarrollo intelectual infantil: los *juegos de construcción*. La estructura cognitiva que subyace a los juegos motores, o juegos de ejercicio, son los esquemas sensorio-motrices. Por otro lado, las reglas de los juegos tradicionales requieren una representación compartida por los diferentes jugadores en donde las acciones de unos y otros están ya coordinadas en la propia regla antes de que las pongan en marcha. Esta coordinación anticipada de las acciones propias y de las del contrario exige el pensamiento operatorio.

Como decíamos, los llamados juegos de construcción no se corresponden con ninguna estructura cognitiva específica. Por el contrario, en el caso de los niños más pequeños podemos hablar de construcciones en la acción (en muchos casos más de destrucciones de las torres o composiciones que alcanzan para ellos los adultos). A partir del segundo año de vida, las construcciones infantiles tienen como objetivo apoyar y ampliar sus juegos de ficción. Cualquier organización de materiales que facilite esos significados ficticios se acepta como suficiente. Con el pensamiento operatorio comienzan a aparecer objetivos finales en sus construcciones con los que comparan los logros finales. A medida que tales proyectos se convierten en la meta última de sus acciones (una grúa que de verdad pueda elevar objetos, un pastel que resulte comestible, etc.) los juegos de construcción se van alejando del ámbito puramente lúdico y se acercan a actividades con una meta final, más en conexión con lo que representan.

Asimismo, el juego tiene un papel importante en el desarrollo social de los niños. A través del juego los niños aprenden a interactuar con iguales, aprenden roles, normas y valores, aprenden a resolver conflictos. El juego abre la posibilidad de que los niños practiquen las reglas, que coordinen los diferentes intereses y puntos de vista, por tanto, regula con carácter autónomo (no heterónimo) las reglas que se imponen, los procedimientos para sancionar e introducir modificaciones, etc.

Por otro lado, en relación con el tema de las canciones, éste es un ámbito que no está tan estudiado dentro de la Psicología como el juego infantil. Sin embargo, parece apreciarse diferencias en el tipo de canciones prototípicas de cada edad.

De forma muy general, en la primera infancia nos encontramos con un tipo de canción que juega un papel relevante en el establecimiento de los primeros vínculos afectivos. En las propias canciones de cuna, así como en la situación en la que aparecen, se encuentran un conjunto de conductas, tanto por parte del adulto como por parte del bebé, que favorecen este vínculo. Esta situación crea un clima especial entre el adulto y el hijo, que indudablemente favorece la interacción afectiva tan fundamental en estos primeros momentos de la vida.

Por otro lado, en la edad escolar la canción se utiliza como recurso muy frecuente en la enseñanza, no sólo como instrumento lúdico y facilitador de la interacción social sino también, para la adquisición de diferentes conocimientos y desarrollo de múltiples habilidades. Con la llegada de la adolescencia, las canciones adquieren un papel especial como un instrumento de identificación con un grupo o con unas ideas o valores. En este momento el adolescente debe construir su propia identidad, para ello utiliza entre otros elementos al grupo de iguales, modelos externos, que en muchas ocasiones mantienen una estrecha relación con una forma de vestir, de hablar, el tipo de música preferido, etc.

Por tanto, en la línea de lo que se planteaba en relación con el potencial del juego en la educación las canciones también cuentan con una serie de características interesantes: pueden formar parte de una actividad individual pero también compartida, son instrumentos de identificación social y personal, son medios de transmisión de contenidos, normas y valores.

En el estudio que presentamos nos proponemos los siguientes objetivos: a) Analizar los conocimientos y preferencias sobre juegos y canciones que tienen los niños de diferentes culturas y que viven en España, b) Ofrecer una reflexión sobre la utilidad de los materiales populares como estrategias didácticas básicas en la Educación Intercultural.

Para la consecución de estos objetivos se han llevado a cabo dos estudios paralelos: uno centrado en el juego infantil y otro en canciones que mostramos a continuación.

2. Estudio sobre juego infantil e integración de niños y niñas de diferentes culturas

2.1. Sujetos

Para la realización del estudio se contó con un total de 357 alumnos de tres colegios públicos de la Comunidad Autónoma de Madrid distribuidos en los niveles escolares de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, de los que 69 procedían de distintos países extranjeros: República Dominicana, Ecuador Marruecos, Perú, China, Colombia, Filipinas, Brasil, Argentina, Portugal, Rumania, Polonia, Cabo Verde,

Venezuela, Bulgaria, Vietnam y Japón. A continuación se presenta la distribución de los niños que componen la muestra (Tabla 1).

Tabla 1. *Distribución de los alumnos.*

Alumnos	Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria	Total
Españoles	89	166	22	288
Inmigrantes	14	49	6	69

2.2. Instrumentos

Para la realización de la investigación se diseñó un cuestionario en el que se pedían los nombres de los juegos preferidos. Como datos adicionales se les pidió que describieran (por escrito o a través de un dibujo) a qué jugaban y qué deportes practicaban en el colegio y en el barrio. Se incorporó un apartado en el que se formulaban las mismas cuestiones pero referidas a los deportes para asegurar que la información proporcionada fuese lo más completa posible para la consecución de nuestros objetivos.

2.3. Procedimiento

Una vez obtenida la autorización de los centros escolares para acceder a la muestra objeto de estudio, las personas encargadas de la recogida de información acudieron a los colegios durante el período de clase. A cada alumno se le entregó un cuestionario y se les pidió que lo contestaran de forma individual.

Cabe mencionar que la realización del cuestionario era totalmente voluntaria y que a los alumnos más pequeños (Educación Infantil) se les aplicó en formato de entrevista estructurada.

En el caso de los niños inmigrantes las pruebas fueron aplicadas por profesionales que dominaban el castellano y el idioma de referencia del menor. Asimismo, se contó con la colaboración de traductores para analizar las respuestas.

2.4. Resultados y discusión

Se comprobaron las diferencias en los juegos mencionados en función del curso, el sexo y el país de procedencia mediante la prueba no-paramétrica χ^2 .

Respecto a la variable curso escolar, se han encontrado una asociación significativa entre ésta y en la mayoría de los tipos de juegos manifestados por los niños y niñas (ver Tabla 2).

Si establecemos una relación entre curso y edad, podemos decir que los resultados obtenidos están en la línea de lo encontrado en los estudios sobre juego infantil mencionados en la introducción, es decir, aparece una evolución en el tipo de juegos acorde con nivel evolutivo de los niños de cada etapa escolar.

Tabla 2. Resultados del análisis no paramétrico χ^2 para las variables tipo de juego y curso.

Tipo juego	Valor Ji ²	GI	Sig.asint
Baloncesto	18,6	3	,00
Cartas	17,0	2	,00
Coches	17,3	2	,00
Comba	14,1	3	,00
Consola	16,6	3	,00
Construcciones	25,3	3	,00
Escondite	33,6	3	,00
Fútbol	28,2	2	,00
J. Mesa	,009	1	,92
Liebre	3,13	2	,20
Ordenador	7,86	2	,02
Muñecas	11,0	2	,00
Muñecos	19,6	2	,00
Pelota	20,6	2	,00
Pilla-Pilla	70,1	3	,00
Policía-Ladrón	1,83	1	,17
Rescate	35,2	2	,00
Tenis	5,72	3	,12
Volcibol	69,4	2	,00
Yo-yo	6,17	2	,04

Si agrupamos los juegos en las diferentes categorías descritas en la introducción, en los menores que se encuentran en segundo y tercer ciclo de Educación Infantil (3 a 6 años) aparece un predominio de los llamados juegos simbólicos (“jugar a” animales, muñecos, casitas). También encontramos otros juegos como los coches o construcciones relacionados con el logro progresivo de un mayor control de la motricidad fina. Al final de esta etapa comienzan a aparecer juegos como “el lobo” que pueden considerarse precursores de los juegos de reglas.

A partir de este momento (Primaria y Secundaria) encontramos un claro predominio de los llamados juegos de reglas, en todos ellos aparecen una serie de reglas que se deben conocer y respetar para poder jugar y que gradualmente se van configurando con mayor nivel de complejidad, incluso

cuando se hace referencia al mismo juego. Veamos esto, por ejemplo, en el caso del fútbol. Para los niños más pequeños las reglas son muy simples, por ejemplo, jugar al fútbol es “correr todos los niños detrás de un balón y cuando uno lo coge lo mete en una portería”, más adelante los diferentes jugadores están subordinados a un conjunto más amplio de reglas que regulan el juego y que establecen lo que cada jugador debe hacer en relación con los otros.

Respecto al sexo, también en la línea de lo esperado, encontramos que, aunque el contenido del juego que se prefiera por parte de niños y niñas sea diferente, determinados juegos son compartidos por ambos de forma similar (Ej. pilla-pilla o escondite). En cualquier caso, en ambos grupos aparece la misma evolución: en Educación Infantil hay un predominio de juegos simbólicos y a partir de Primaria los juegos de reglas son los predominantes.

Esta tendencia en la que se mantienen juegos comunes y juegos claramente diferentes en función del sexo se mantiene a lo largo de Primaria y Secundaria.

En lo que respecta al país de procedencia, encontramos en los niños de otros países, al igual que los niños españoles, una gran variedad de juegos, aunque, como se puede apreciar en la tabla 3, salvo excepciones (el pilla-pilla en Educación Primaria o el rescate en Educación Secundaria) no hemos encontrado diferencias significativas en los tipos de juegos preferidos por los niños inmigrantes respecto a los españoles. Parece que los niños inmigrantes, ya desde los primeros niveles escolares, adoptan sin dificultad los juegos de los niños del país en el que se encuentran. Además, debemos considerar que algunos juegos se mantienen en diferentes culturas sin apenas variaciones. También, como era de esperar, la evolución que hemos mostrado anteriormente en los tipos de juegos se encuentra independientemente del país de procedencia.

Tabla 3. Resultados del análisis no-paramétrico χ^2 para las variables tipo de juego y país de procedencia en Educación Infantil.

Tipo juego	Valor Ji ²	G1	Sig.asint
Coches	,24	1	,62
Comba	,49	1	,48
Consola	1,42	1	,23
Construcciones	,34	1	,55
Escondite	2,86	1	,09
Muñecas	,07	1	,78
Pelota	,075	1	,78
Pilla-Pilla	,311	1	,57

Tabla 4. Resultados del análisis no-paramétrico χ^2 para las variables tipo de juego y país de procedencia Educación Primaria (1º-3º).

Tipo juego	Valor Ji ²	Gf	Sig.asint
Baloncesto	,385	1	,53
Comba	3,35	1	,06
Escondite	1,17	1	,27
Fútbol	,316	1	,57
Muñecas	,751	1	,38
Muñecos	3,52	1	,06
Pelota	,41	1	,84
Pilla-Pilla	3,95	1	,04

Tabla 5. Resultados del análisis no-paramétrico χ^2 para las variables tipo de juego y país de procedencia en Educación Primaria (4º-6º).

Tipo juego	Valor Ji ²	Gf	Sig.asint
Baloncesto	1,75	1	,18
Consola	2,49	1	,11
Comba	4,72	1	,30
Escondite	1,75	1	,18
Fútbol	,42	1	,51
J. Mesa	1,62	1	,20
Liebre	,01	1	,90
Policía-Ladrón	3,32	1	,06
Rescate	,91	1	,33
Pilla-Pilla	1,36	1	,24

Tabla 6. Resultados del análisis no-paramétrico χ^2 para las variables tipo de juego y país de procedencia en Educación Secundaria Obligatoria.

Tipo juego	Valor Ji ²	Gf	Sig.asint
Baloncesto	,019	1	,88
Comba	,283	1	,59
Consola	,835	1	,36
Escondite	3,49	1	,06
Fútbol	,019	1	,88
J. Mesa	,897	1	,34
Liebre	,583	1	,44
Ordenador	,240	1	,62
Rescate	9,13	1	,00
Tenis	,022	1	,88
Voleibol	1,54	1	,21
Yo-yo	,89	1	,34

3. Estudio sobre canciones e integración de niños y niñas de diferentes culturas

3.1. Sujetos

La muestra objeto de este segundo estudio esta formada por 204 alumnos de dos colegios públicos de la Comunidad de Madrid, que en el momento de realizar el estudio se encontraban en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. De estos alumnos 75 pertenecían a familias procedentes de diferentes países: Perú, Ecuador, Rep. Dominicana, Pakistán, Rusia, Portugal, Marruecos, Colombia, Argelia, Bulgaria, Japón y China. La distribución de estos alumnos se presenta en la Tabla 7.

Tabla 7. *Distribución de los alumnos.*

Alumnos	Educación infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria	Total
Españoles	23	56	50	129
Inmigrantes	20	25	30	75

3.2. Instrumentos

Para recoger la información se diseñó un cuestionario en el que se pedía a los alumnos que especificasen por un lado, su conocimiento de las canciones de cuna y de las canciones del país de referencia del alumno y por otro, sus preferencias por canciones populares.

El protocolo tenía tres grandes apartados referidos a los tres tipos de canciones que nos interesaban: la canción de cuna, la canción folklórica y la canción popular.

Siguiendo la definición del diccionario Harvard de música (Randel, 1997) consideramos: "canción de cuna" como una canción para cantar junto a la cuna, generalmente con un ritmo suave y uniforme, "canción o música folklórica" como música de tradición oral, a menudo de un estilo relativamente sencillo, fundamentalmente de procedencia rural, interpretada normalmente por no profesionales, utilizada y entendida por amplios segmentos de la población... y "canción popular" como un tipo de música de siglos recientes con una gran difusión y en la que se desarrolla un estilo musical que no es característico de una región o grupo étnico determinado (por ejemplo, los *Beatles*, los *Rolling Stones*).

3.3. Procedimiento

Una vez obtenida la autorización de los centros escolares para acceder a la muestra objeto de estudio, las personas encargadas de la recogida de

información acudieron a los colegios durante el período de clase (preferentemente las clases de música). A cada alumno se le entregó un cuestionario y se les pidió que lo contestaran de forma individual.

En un segundo momento, los alumnos voluntarios podían grabar por magnetófono de forma individual las canciones tradicionales de su país de origen que habían mencionado en el protocolo.

Cabe mencionar que la realización del cuestionario era totalmente voluntaria y que a los alumnos más pequeños (Educación Infantil) el cuestionario se aplicó en formato de entrevista estructurada.

En el caso de los niños inmigrantes las pruebas fueron aplicadas por profesionales que dominaban el castellano y el idioma de referencia del menor. Asimismo, se contó con la colaboración de traductores para analizar las respuestas de los niños.

3.4. Resultados y discusión

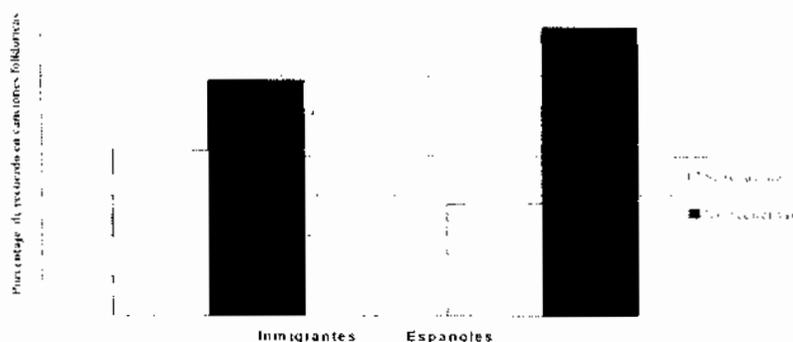
Para el análisis de los datos se ha llevado a cabo el análisis no paramétrico χ^2 . Se comprobaron las diferencias en las canciones mencionadas en función del curso escolar y el país de procedencia del menor.

Los resultados que hemos obtenido nos han mostrado la importancia que tienen los diferentes tipos de canciones en función tanto del país de procedencia de los niños como de su estadio evolutivo (aceptando la relación entre curso y edad).

Respecto a las canciones de cuna aproximadamente la mitad de niños inmigrantes y españoles recuerdan estas canciones, aunque el recuerdo es significativamente mayor en los niños españoles ($\chi^2 = 3,956$; $p < 0,05$). Debemos considerar que este resultado puede estar condicionado por el hecho de que algunos niños conocen canciones de cuna pero no las reconocen bajo este término. Sin embargo, encontramos a partir de Educación Infantil una tendencia a recordar más canciones de este tipo (sin ser diferencias significativas) que puede deberse a una cuestión de simple aprendizaje, reforzado por las connotaciones afectivas que se asocian a este tipo de canciones.

En relación con las canciones típicas del país de procedencia de los niños, consideradas por nosotros como el tipo de canción que refleja de forma más clara la cultura de un país, hemos encontrado que los niños inmigrantes recuerdan de forma significativa más canciones de su país materno que los niños españoles ($\chi^2 = 3,876$; $p < 0,05$). Los resultados muestran que un 41% de los niños inmigrantes recuerdan este tipo de canciones y en el caso de los españoles tan sólo lo hacen un 27,9% (ver gráfico 1). Este resultado es especialmente llamativo si consideramos que los niños españoles están inmersos en un contexto en el que están recibiendo continuamente información relacionada con su cultura.

Gráfico 1. *Porcentaje de recuerdo de canciones folklóricas por parte de niños inmigrantes y españoles.*



Por tanto, parece que los niños inmigrantes mantienen sus conocimientos sobre este tipo de contenidos (o al menos su entorno permite que este conocimiento esté activo), en mayor medida de lo que lo hacen sus iguales españoles. Estos resultados ponen de manifiesto la conveniencia de reforzar este tipo de aspectos de la cultura de referencia tanto en niños inmigrantes como en los españoles.

Si analizamos el recuerdo de canciones del país de procedencia en los diferentes niveles escolares, encontramos una relación significativa entre ambas variables tanto en el caso de los niños inmigrantes ($\chi^2 = 8,289$; $p < 0,05$) como en los españoles ($\chi^2 = 15,576$; $p < 0,05$). Existe un aumento progresivo a lo largo de los diferentes niveles escolares en el número de canciones que recuerdan ambos grupos.

Por último, respecto a las canciones populares, la mayor parte de los niños (más de un 85%) mencionan preferencias de canciones de este tipo. No aparecen diferencias significativas en el recuerdo de este tipo de canciones por parte de niños inmigrantes y españoles, aunque sí se encuentra, como era de esperar, una tendencia a recordar más canciones de este tipo a partir de Educación Infantil.

4. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en los dos estudios que hemos realizado parece que los juegos y las canciones son instrumentos mediadores adecuados para favorecer la interacción entre los niños de diferentes culturas. Hemos comprobado como los niños inmigrantes se adaptan con facilidad a los juegos predominantes en el contexto en el que se encuentran. Existen diversos motivos que explican esta facilidad. La

universalidad de las capacidades cognitivas inherentes a los juegos permite que aunque el contenido del juego varíe, se mantenga estable la estructura y las capacidades necesarias para su ejecución, por lo que la dinámica de un juego nuevo es fácilmente comprensible para un niño de la misma edad. Además, en muchos juegos no es necesario el lenguaje oral por lo que esta barrera tan importante en la integración no aparece en estas situaciones que además son lúdicas, lo que a su vez crea un clima positivo entre los participantes. Además, en lo que se refiere a las canciones, existe un cierto consenso en el tipo de canción preferida (canción popular) por niños inmigrantes y españoles que les permite contar con elementos de interés común.

También, en el segundo estudio, hemos encontrado que los niños inmigrantes recuerdan más canciones típicas de su país materno que los niños españoles. Este dato indica las posibilidades que tienen las canciones como instrumentos para transmitir la cultura de los diferentes países, en especial si tenemos en cuenta que una de sus funciones es preservar la historia y mantener la identidad étnica.

Los porcentajes tan bajos encontrados en los niños españoles nos muestran la necesidad de fomentar también en este grupo este tipo de contenidos culturales, por lo que estamos hablando de una actividad beneficiosa para todos los niños, no sólo para conocer canciones de otros países (con el contenido que conllevan las mismas) sino también del país de residencia actual.

Por otro lado, no olvidemos que los niños siempre están dispuestos a aprender nuevos juegos y nuevas canciones, lo que permite que sean unas herramientas efectivas de interacción de los niños de otros países con el grupo clase (por ejemplo enseñando a los demás niños los juegos típicos y canciones de su país de origen). Este tipo de actividades tienen una repercusión a dos niveles. Por un lado, en el propio niño en tanto que se le hace protagonista y tutor de una actividad, lo que incide en su autoestima, a la vez que le ayuda a valorar aspectos de la cultura de origen y por otro, en el resto de los compañeros, en tanto que pueden facilitar que le acepten e incluyan más rápidamente en el grupo, respetando y valorando lo que éste puede aportar.

El potencial de estos instrumentos es aún mayor si tenemos presente, además, su papel en el desarrollo social de los niños. Como mencionamos en la introducción, a través de estas herramientas se aprenden roles, normas, valores, etc., por lo que los niños de otros países pueden enseñar a los demás también roles, normas y valores de su cultura.

4.1. Consideraciones didácticas

Las canciones populares, al igual que los juegos tienen una serie de nexos en común que convierten a ambos en instrumentos didácticos eficaces a la hora de facilitar y favorecer la integración escolar de los niños

inmigrantes. Entre las razones que apoyan esta consideración destacamos a modo de resumen las siguientes:

- Pueden servir de eje para la introducción de contenidos curriculares concretos.
- Garantizan la motivación de los participantes.
- Favorecen la participación e integración de los niños.
- Las manifestaciones lúdicas son agentes socializadores por excelencia.
- Permiten que el niño asocie el contexto escolar y las actividades de aprendizaje con aspectos positivos, lo que refuerza los aprendizajes adquiridos.
- Son de fácil comprensión debido a su estructura universal adaptada a las diferentes etapas evolutivas.
- Pueden ser practicados dentro y fuera del centro escolar por lo que se afianzan los contenidos asociados a ellos.
- Proporciona experiencias satisfactorias de interacción en igualdad.
- Favorece la superación de la interacción discriminatoria.
- Favorece la adquisición de competencias sociales.
- En el aprendizaje de canciones o juegos predominan más los medios que los fines, o lo que es lo mismo, el proceso es más importante que el resultado. Esto es fundamental cuando lo que se pretende es que un niño logre aprendizajes significativos y sepa autorregular su proceso de aprendizaje.
- Los errores que se cometen en la adquisición de contenidos trabajados en contextos lúdicos tienden a corregirse con más facilidad por parte del niño y asociarles menos con experiencias de fracaso o incapacidad (en el juego los niños saben que pueden perder).
- A través del juego se aprenden de una forma sencilla y eficaz no sólo diferentes contenidos, procedimientos, sino también normas, actitudes y valores. En este punto situaríamos valores tan importantes como la tolerancia, respeto a los demás, respeto a las diferencias, igualdad de oportunidades, etc..

En relación con el apartado anterior, la escuela puede configurarse como un contexto propicio donde puedan construirse los valores de forma natural. Sin embargo, aunque la escuela es un lugar de referencia innegable, su eficacia es limitada si en el barrio, grupo socio-cultural, ámbito familiar (primer grupo socializador) el niño vive unos valores diferentes. Para que la integración sea efectiva a todos los niveles tanto por parte del niño de otro país, como del grupo al que se incorpora este niño, deben compartirse por parte de todos los valores como el respeto, la tolerancia, la igualdad que mencionábamos. Respecto al profesorado, existe un acuerdo entre los especialistas en relación con el reto fundamental de la formación del profesorado en el ámbito multicultural que estriba en la modificación de comportamientos y actitudes.

Consideramos que las canciones y los juegos constituyen en nuestro caso un recurso metodológico valioso para valorar distintas culturas y evitar estereotipos respecto a grupos minoritarios, los alumnos y sus padres, representantes de una comunidad particular son excelentes colaboradores, pues son los que mejor conocen la lengua, cultura y valores.

Es obvio que las acciones puntuales como la enseñanza de canciones típicas de países diversos en sí mismas no pueden hacer llegar a los alumnos a alcanzar la pretendida integración intercultural, pero puede ser de gran utilidad el diseño de programas educativos que integren, entre otras actividades, las canciones tradicionales y los juegos como centro de interés de las áreas curriculares. Este eslabón común es un potente motivador para enseñar la situación geográfica- histórica y social de otros países, costumbres, religiones, etc., y se constituye en una unidad privilegiada en los ejes transversales del currículo como la Educación para la paz, tolerancia, igualdad, convivencia, solidaridad, etc.

Sin embargo, las prácticas educativas concluyen que los programas puntuales no generan actitudes estables hacia la diversidad, por tanto las acciones deben implicar al profesorado del centro educativo para realizar acciones continuas y modelos de participación escolar.

Reconocimiento: El estudio que se presenta forma parte del programa Sócrates "Comenius Action 2 projects Transnataiaux d'Éducation Interculturelle" coordinado por la Asociación de Trabajadores e Inmigrantes Marroquíes en España (ATIME). El estudio ha sido posible gracias a la colaboración de Abdelhamid Beyuki (Presidente de ATIME), Fernando Martín (C.P. Monte del Pardo), Javier Huarte Goñi y M^a Ángeles Martín (C.P. Francisco de Goya) y José Eugenio Ambrona (C.P. Jaime Vera).

Referencias bibliográficas

- Bateclan, P. (1992). *Intercultural Education for cultural development: The contribution of teacher education*. Geneve: International Conference on Education.
- Batelaan, P. y Coomans, F. (1995). *The international basis for Intercultural Education including anti-racist and human rights education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1994). *Políticas de inmigración y derecho de asilo*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- Essomba, M. (coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó.
- Garon, D.; Filion, R. Y Doucet, M. (1996). *El sistema ESAR: Un método de análisis psicológico de los juguetes*. Ibi (Alicante). AIJU.
- Giroux, H.A y R. Flecha, R. (1992). Igualdad educativa y diferencia cultural. En H.A. Giroux. *La pedagogía de los límites y la política del postmodernismo* (pp.131-163). Barcelona: El Roure Editorial.

- Hatano, G. y Miyake, N. (1991). What does a cultural approach offer to research on learning? *Learning and Instruction*, 1, 273-281.
- Juliano, D (1993). *Educación Intercultural: escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- Ley 1/1990 de 3 de Octubre. *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (BOE de 4 de Octubre de 1990).
- Linaza J.y Maldonado, A. (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona: Antropos.
- López Taboada, J.L. (2002). *El juego: propuesta de un procedimiento de clasificación de la actividad lúdica*. Tesis doctoral sin publicar. UA de M. Madrid.
- Randel, M. (1997). *The new harvard Dictionary of music*. Madrid: Alianza
- Sarramona, J. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel
- UNICEF (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño, Asamblea General Naciones Unidas, 20 de noviembre de 1989*. Ginebra: UNICEF.

Notas

1. El sistema ESAR es la clasificación de juegos ampliamente extendida por todo el mundo. basada en la teoría piagetiana establece cuatro divisiones de juego: Juego en ejercicio, juego simbólico, juego de reglas y juego de construcción). En España, este sistema ha sido adoptado por AIJU (Instituto tecnológico del Juguete), organismo oficial dependiente de la Generalitat Valenciana.