

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 15, Núm. 3, 2013

Evaluación de un programa para el desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación rítmica en Educación Primaria

Evaluation of a Program for Development of Intercultural Competence through Rhythmic Education in Elementary School

Santiago Pérez Aldeguer
aldeguer@unizar.es

Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza

San Juan Bosco 7, 50009
Zaragoza, España

(Recibido: 31 de agosto de 2012; aceptado para su publicación: 22 de julio de 2013)

Resumen

En la presente investigación se evaluaron los efectos de un programa de educación rítmico-musical sobre el desarrollo de la competencia intercultural en Educación Primaria. Se aplicó un diseño cuasi experimental, con medidas pretest-postest en 646 niños de Educación Primaria. Los análisis estadísticos mostraron diferencias significativas en el grupo experimental, en todas las variables analizadas: conocimientos, valores, actitudes y conductas. Se manifiesta la importancia de diseñar programas de educación rítmica para el desarrollo de la competencia intercultural en diferentes contextos educativos. Palabras clave: Educación rítmica; competencia intercultural; educación musical; educación primaria; percusión.

Palabras clave: Educación musical, relaciones interpersonales, educación básica.

Abstract

The aim of this research was to evaluate the effects of a rhythmic musical program on the development of intercultural competence in elementary education. A quasi-experimental study using pretest-posttest measurements was applied to 646 elementary school children. Statistical analyses showed significant differences in the experimental group in all of the variables analyzed: knowledge, values, attitudes and behavior. The importance of designing rhythmic educational programs for the development of intercultural competence in different educational contexts is discussed.

Keywords: Music education, interpersonal relationship, basic education.

I. Introducción

El multiculturalismo hace referencia a la presencia de varias culturas en una misma sociedad. Aunque es más frecuente utilizar la palabra multiculturalismo en la cultura anglosajona e interculturalidad en la europea, se establecen diferencias significativas entre ambas palabras, ya que el prefijo *multi-* significa varias, mientras que el prefijo *inter-* se refiere a la interacción entre ellas (Díaz e Ibarretxe, 2008). En cambio, el prefijo *trans-* hace referencia a “ir más allá de”.

A lo largo de los últimos años se han ido desarrollando diversos trabajos sobre interculturalidad y música. Por ejemplo, materiales didácticos para el conocimiento de diversas culturas musicales (Lundquist y Szego, 1998; Anderson y Campbell, 2011), trabajos de reflexión donde se muestran nexos de unión entre la educación musical y la etnomusicología (Campbell, 2003) con conceptos como la intermusicalidad o la bimusicalidad (O’Flynn, 2005). También existen investigaciones que evidencian que, con la inclusión de diferentes géneros musicales –como la música africana–, los estudiantes comprenden mejor la diversidad cultural (Joseph, 2013, 2005), revisiones bibliográficas sobre música e interculturalidad (Pérez-Aldeguer, en prensa), y trabajos que analizan las políticas interculturales desde la antropología musical (Corn, 2010), así como el clásico libro sobre educación musical multicultural de Volk (1998), entre otros.

Tratando de acotar nuestro trabajo hacia diversos programas de intervención para desarrollar la competencia intercultural en la etapa de primaria, encontramos desde la didáctica general el Grupo Inter (2006), y desde el ámbito musical a Hernández Bravo (2011, p. 43), quien afirma que hasta la actualidad “[...] son poco frecuentes los estudios que impliquen la puesta en marcha y la evaluación de programas para desarrollar la competencia intercultural [...]”. Un ejemplo es el proyecto de etnomusicología aplicada denominado MUSSI (música, sinergias e interculturalidad). Se trata de una investigación post-doctoral que sirviéndose de metodologías cuantitativas y cualitativas (investigación-acción), estudia los procesos utilizados en las prácticas de educación para la ciudadanía (Educación Primaria, EP), en una región del noreste de Lisboa. Se sirvieron de historias creadas por los niños en torno a las aventuras de dos ratones, Mussi y Roc. Para ello, se empleó un principio dialógico, donde el apoyo mutuo y la comunicación interactiva con teatro, danza y música –por profesionales externos–, estimulaban el aprendizaje de profesores y estudiantes por igual (Côte-Real, 2008). El proyecto busca un equilibrio entre diversidad y unidad, en las

estrategias para relacionarse. La conclusión teórica que se desprende de MUSSI es que las artes escénicas funcionan como medios eficaces para conectar diversas subculturas en la escuela (Côte-Real, 2011), del mismo modo que sucedió con los programas de música de cinco Escuelas Internacionales de Singapur (Cain, 2010).

Por otro lado, Tandrón Negrín (2011) afirma que la bibliografía específica sobre cómo la educación rítmica favorece la competencia intercultural en contextos multiculturales, es muy escasa. Quizás el único trabajo para desarrollar la competencia intercultural con el ritmo musical –sin llegar a diseñar e implementar un programa de intervención–, haya sido el de Noecker-Ribaupierre y Woelfl (2010). La investigación mediante la utilización del ritmo musical consiguió que los niños de dos internados de Munich pudieran expresar sus estados emocionales, sin necesidad de utilizar el lenguaje verbal. Se debe tener presente que el uso del lenguaje verbal es, precisamente, uno de los problemas principales para algunos niños inmigrantes. Por este motivo el trabajo que aquí se presenta, diseña, implementa y evalúa un programa de educación intercultural fundamentada principalmente en dos herramientas: 1) la educación rítmica, y 2) la percusión.

A continuación se explica cada una de estas herramientas complementarias. 1) La *educación rítmica* (ER) es una pedagogía activa que completa la educación general. La ER no se ocupa solamente de aspectos musicales, y de expresión corporal, sino que trata la relación entre la música y el individuo. La ER ha sido ampliamente desarrollada por Jaques-Dalcroze, quien la denominó Eurytmia (Rythmique), la cual influyó de forma singular diversas disciplinas como la didáctica de la música, la educación física o la danza (Findlay, 1971). Dalcroze focalizó su método hacia tres ejes principales: el estudio del ritmo, la educación auditiva y la improvisación, todos ellos interconectados. Además, la improvisación trata las relaciones directas entre órdenes al cerebro e interpretaciones musculares que se desencadenan de éstas, con la intención de expresar emociones propias de la música (Jaques-Dalcroze, 1921/1976). De este modo, la rítmica ayuda a desinhibir a los niños, creando en ellos el deseo de expresión y de comunicación (Jaques-Dalcroze, 1930).

Por otro lado, la utilización de 2) los instrumentos de percusión en el programa, se fundamenta en un fenómeno denominado sincronía rítmica; en él dos o más procesos rítmicos independientes coinciden entre sí en un mismo tiempo. Se trata de un proceso completo, donde el niño recibe la información, seguidamente la convierte a una escala temporal, y finalmente la reproduce con su aparato locomotor (Parncutt, 1994). En la actualidad se trata de un fenómeno ampliamente estudiado desde la psicología, el deporte, la lingüística o la música (Clayton, Saber y Will, 2004). Al fin y al cabo, lo que se pretende es crear en el grupo un movimiento rítmico coordinado, que es un comportamiento muy fuerte para unir a las personas, por ello, (1) la educación rítmica y (2) la percusión, permiten crear cohesión entre grupos heterogéneos (Phillips-Silver, Aktipis y Bryant, 2010). Storr (2007) lo formula del siguiente modo: “La música provoca respuestas físicas similares en diversas personas y al mismo tiempo. Ese es el motivo por el cual puede inducir a la reunión de un grupo y crear sensación de unidad” (p.53).

1.2. Objetivos

El objetivo principal de esta investigación fue diseñar y evaluar los efectos de la aplicación del programa de intervención Dum-Dum (basado principalmente en 1) la educación rítmica y 2) la percusión) sobre la competencia intercultural en alumnos de 2o. y 3er. ciclo de EP, en términos de conocimientos, valores, actitudes y conductas. Los objetivos específicos fueron: (O1) Incrementar los conocimientos sobre otras culturas; (O2) Educar en valores interculturales; (O3) Desarrollar actitudes más inclusivas hacia otras culturas; (O4) Potenciar conductas más inclusiva e interculturales.

II. Método

2.1 Participantes

Tomando como población del estudio a los alumnos de 2o. y 3er. ciclo de los colegios públicos de la Comunidad de Madrid, se consultaron los datos del Instituto Nacional de Estadística con el fin de conocer aquellos distritos con mayor diversidad cultural. Una vez obtenidos los datos, se seleccionó al azar uno de los distritos, solicitando la colaboración de los centros públicos que formaban parte del mismo. El nivel socioeconómico del distrito era diverso. Mientras que en algunos barrios existe un alto nivel de vida, en otros barrios el nivel es bajo, de modo que aunque el nivel general del distrito es medio, los barrios donde estaban ubicados los centros públicos a los que se les aplicó la intervención, eran de nivel socioeconómico bajo.

La muestra estuvo constituida por un total de 646 participantes de entre 8 y 12 años distribuidos en los únicos 12 centros públicos del distrito. Seguidamente, del conjunto total de la muestra formado por 24 grupos (A/B), se asignaron aleatoriamente 323 alumnos al grupo experimental (GE= 12 grupos), y otros 323 al grupo de control (GC =12 grupos). La Tabla I muestra la distribución de los participantes.

Tabla I. Distribución del alumnado por curso y grupo

| | 3er. Curso (120) | | | 4o. Curso (138) | | | 5o. Curso (192) | | | 6o. Curso (196) | | | Total |
|----|------------------|-----|-----|-----------------|-----|-----|-----------------|-----|-----|-----------------|------|------|-------|
| | CP1 | CP2 | CP3 | CP4 | CP5 | CP6 | CP7 | CP8 | CP9 | CP10 | CP11 | CP12 | |
| GE | 19 | 20 | 21 | 24 | 20 | 25 | 33 | 31 | 31 | 32 | 32 | 35 | 323 |
| GC | 22 | 19 | 19 | 25 | 23 | 21 | 34 | 30 | 33 | 33 | 31 | 33 | 323 |

Del total de la muestra, el 50.46% eran procedentes de familias españolas mientras que el 49.54% procedían de otras nueve culturas: Ecuador (38.76%), Colombia (22.51%), Perú (17.80%), Rumania (10.62%), Marruecos (4.38%), Senegal (2.50%), China (1.55%), Nigeria (1.25%) y Bolivia (0.63%).

2.2 Instrumentos

El cuestionario dirigido al alumnado (Cuestionario de Competencia Intercultural en Educación Primaria, CCIEP), fue elaborado a partir de una adaptación del Cuestionario de Interculturalidad (MCI) de Blasco, Bueno y Torregrosa (2004).

El CCIEP incluye 40 ítems con preguntas tales como: conozco juegos tradicionales de compañeros y compañeras de otros países, respeto los usos y costumbres de mis compañeros y compañeras de otras culturas, etc. 10 ítems intercalados por cada una de las dimensiones que queremos medir: conocimientos, valores, actitudes y conductas. Se ha utilizado una escala Likert reducida de 5 a 4 valores (TA: totalmente de acuerdo, A: de acuerdo, D: desacuerdo, TD: totalmente en desacuerdo), con la intención de evitar la inercia del valor intermedio “indiferente”. Mediante este cuestionario se evaluaron cuatro dimensiones en las que fue dividido el constructo interculturalidad:

1) Conocimientos. Hace referencia a los conocimientos que el estudiante posee sobre las culturas que conviven el aula (ítems: 1. Pronuncio correctamente los nombres de todos mis compañeros, 4. Conozco música y canciones de otras culturas, 6. Identifico objetos como ropa y comida procedentes de países diferentes del mío, 9. Sé escribir palabras en otros idiomas, distintos de los estudiados en el centro, 11. Identifico instrumentos, canciones o ritmos musicales de otras culturas, 13. Tengo interés en saber cómo se nombran objetos cotidianos de otros países, 16. Conozco juegos tradicionales de compañeros de otros países, 21. Identifico características físicas de compañeros de otras culturas, 22. Identifico en un mapa los países de origen de mis compañeros, 30. Puedo apreciar las diferentes culturas de todos mis compañeros).

2) Valores. Hace referencia a las creencias que hacen elegir unas cosas y unos comportamientos en lugar de otros (Jiménez, 2008). (Ítems: 31. Me parece bien que en mi clase hayan compañeros de diferentes culturas, 32. Todos mis compañeros tienen los mismos derechos sin importar donde hayan nacido, 33. Me siento bien hablando con compañeros de otros países, 34. Me relaciono por igual con compañeros de cualquier país, 35. Es importante aprender otros idiomas, 36. Me parece bien que mis compañeros vistan según su cultura, 37. Es interesante aprender de otras culturas, 38. Es bueno tener amigos y amigas de otros países, 39. Es divertido aprender juegos y canciones de otros países, 40. No está bien burlarse de las personas por tener otras costumbres o ser de otra cultura).

3) Actitudes. Se refiere a la disposición permanente del estudiante para reaccionar ante determinados valores (Marín, 1976). (Ítems: 2. Me gusta aprender palabras en la lengua materna de otros compañeros, 7. Me gustan las canciones y ritmos musicales de otras culturas, 8. Pienso que aprendo cosas nuevas de mis amigos y amigas de otros países, 12. Acepto a todos mis compañeros, sin importarme su procedencia, 14. Me gusta escuchar y bailar música de otras culturas, 19. Me gusta compartir con compañeros de otras culturas, 23. Mi familia acepta que me relacione con compañeros de otras culturas, 24. Tengo interés por conocer y aprender de otras culturas, 25. Me relaciono fuera del centro con personas procedentes de otras culturas, 28. Utilizo

expresiones, gestos y hábitos de otras culturas).

4) Conductas. Hace referencia al comportamiento que el estudiante expresa a través de valores y actitudes. Los valores, las actitudes y la conducta están relacionados. Se trata de una relación entre tres dimensiones del ser humano: cognitiva, afectiva y comportamental (Quintana, 1998). (Ítems: 3. Me relaciono con compañeros de todas las culturas, 5. Me siento en clase cerca de compañeros procedentes de otras culturas, 10. En mi grupo de amigos hay personas de diferentes culturas, 15. Nunca me burlo de comportamientos culturales diferentes de los míos, 17. Respeto los usos y costumbres de mis compañeros de otras culturas, 18. Formo equipo de trabajo con compañeros de otras culturas, 20. Comparo la cultura de mis compañeros con la mía, 26. Cuando voy a casa de un compañero de otra cultura, respeto sus costumbres, colaborando en alguno de ellos, 27. No tengo secretos para mis amigos procedentes de otras culturas y 29. Comparto mis costumbres con compañeros de otros países).

2.3 Procedimiento y Programa Dum-Dum

En primer lugar, se solicitó la colaboración de los maestros especialistas de música de cada uno de los 12 centros participantes en el estudio. Una vez obtenido el consentimiento, se procedió a realizar un curso donde los docentes fueron informados sobre los aspectos fundamentales del programa, el cual fue diseñado con la intención de que los estudiantes, a través de la educación rítmica y la percusión, se impregnaran de conocimientos, fomentando así la educación en valores, modificando las actitudes y por consecuencia las conductas.

Durante los cursos impartidos a los especialistas de música (dos sesiones de 3 horas cada uno), se realizaron tareas de reflexión y puesta en común de los fundamentos del programa –se trata de un modelo participativo que favorece la vivencia de la música desde: el creador, el intérprete, y el oyente al mismo tiempo–, experimentación y práctica de algunas de las actividades del programa, y la presentación de dos U.D. introductorias que los maestros pondrían en marcha en el grupo experimental (2 sesiones de 50 minutos). Mientras tanto, en el grupo de control se continuó con las clases de música habituales. Una vez constituida la muestra del estudio mediante la selección aleatoria de los grupos (A/B) se procedió a obtener las medidas pretest en ambos grupos (experimental y de control). Los cuestionarios fueron repartidos por los docentes especialistas de música, y cumplimentados de forma individual por los estudiantes, con la correspondiente resolución de las dudas que pudieran surgir. A continuación se procedió con la aplicación del programa de intervención a lo largo de 12 sesiones de 50 minutos cada una, en el aula de música, en horario lectivo, concluyendo el trabajo con una representación final, que fue elemento motivador, nacida de la propia iniciativa de los estudiantes. Para cada grupo-clase había un especialista en el programa y un maestro de música que ayudaba de forma auxiliar.

Las sesiones se secuenciaron en actividades que trabajaron la educación rítmica, la percusión grupal y la comunicación intercultural (Pérez-Aldeguer, 2012a). Pero, ¿Cómo se puede conseguir la cohesión social a través de la educación rítmica y la percusión?

Bajo el principio de la sincronización rítmica. Por ello, a través del programa de intervención se desarrolló el conocimiento de culturas, melodías, instrumentos, dramatizaciones. Desde el ámbito psicosocial se trabajaron las emociones, y desde el psicomotor se mejoró la coordinación entre compañeros.

Para el diseño del programa, la primera pregunta fue, ¿Saber música o lectoescritura? Ejemplos como Chick Corea han demostrado que son cuestiones independientes. Por lo tanto, se partió del principio “música para todos”, y se creó un sistema de notación musical alternativo, con herramientas sencillas que permitieron a los niños hacer música de un modo sencillo (Pérez-Aldeguer, 2012b). Para ello se utilizaron los 6 infinitos de la educación musical: escuchar, cantar, tocar, improvisar/componer, dirigir y bailar. Como instrumentos de percusión se emplearon tanto convencionales (djembes, darbukas, marimba, etc.) como no convencionales (el propio cuerpo, cotidiáfonos manipulados o no).

Para desarrollar la competencia intercultural, se partió de la premisa: “Me conozco a mí a través de los demás”, creando así una nueva identidad grupal, única.

Para las sesiones se utilizó el diseño de Garaigordobil (2005), manteniendo la constancia: 1) intersesional: sesión semanal a lo largo de un trimestre, 2) espacio-temporal: mismo día, hora y lugar, 3) personas que dirigen: especialista y maestro de música, y 4) estructura de las sesiones.

Uno de los nexos de unión entre las diferentes músicas es la musicalidad (Reimer, 1993). Por ello, se hizo hincapié en el proceso de musicalización de los estudiantes, haciéndoles conscientes de su propia cultura y conociendo otras al mismo tiempo. Todo esto, desembocó en la creación de ambientes interactivos, que permitieron expresar los sentimientos suscitados por músicas de otros lugares, provocando en los estudiantes momentos de meditación, reflexión, y descubrimiento (ver Tabla II).

Tabla II. Temporalización de la intervención

| Intervención | Sesiones | Calendario | Actividad |
|---------------------|-----------------|-----------------------|-----------------------------------|
| Profesorado | 2 | 13-14 de Septiembre | Taller programa Dum-Dum |
| Estudiantes | 12 | 29 Sept.-19 Diciembre | Intervención, postest y concierto |

Contenidos abordados en las sesiones (ver Tabla III):

Tabla III. Resumen del Programa Dum-Dum

| Sesión | | Relación objetivos con dimensiones |
|--------|---------------------------------------|---|
| 1 | Nos presentamos | Conocimientos -Decir correctamente el nombre de todos los compañeros y compañeras -Aprender música de otras culturas -Identificar características físicas de compañeros y compañeras de otras culturas -Localizar en un mapa los países de los compañeros y compañeras |
| 2 | Conociendo a mis compañeros | Conocimientos - Reconocer música de otras culturas - Escribir palabras en otros idiomas - Conocer cómo se nombran objetos cotidianos de otros países Identificar instrumentos y ritmos musicales de otras culturas |
| 3 | Aprendiendo nuevos juegos y canciones | Conocimientos - Conocer canciones de otras culturas - Identificar objetos como ropa y comida de otros países - Aprender juegos tradicionales de otros países - Descubrir las diferentes culturas de los compañeros y compañeras |
| 4 | Respetando las diferencias | Valores - Respetar las costumbres diferentes a las propias - Relacionarse con compañeros/as de otros lugares |
| 5 | El lenguaje del ritmo musical | Valores - Valorar la importancia de aprender otros idiomas - Interesarse por aprender de otras culturas diferentes a la propia - Disfrutar aprendiendo juegos y canciones de otros lugares |
| 6 | Todos somos compañeros/as | Valores - Apreciar a los compañeros/as de otras culturas - Reconocer la igualdad de derechos de todos los compañeros y compañeras independientemente de su lugar de nacimiento - Cooperar con compañeros y compañeras de otros lugares |
| 7 | La diversidad del ritmo | Actitudes - Disfrutar aprendiendo palabras en la lengua materna de otros compañeros y compañeras - Mostrar interés por escuchar y bailar música de otros lugares - Admirar los ritmos musicales de otras culturas |
| 8 | Aprendemos a tocar juntos | Actitudes - Disfrutar escuchando canciones y ritmos musicales de otros lugares - Mostrar interés por conocer y aprender de otras culturas - Compartir con compañeros/as de otros lugares |
| 9 | ¡Sígueme! | Actitudes - Relacionarse de forma agradable con compañeros/as de todas las culturas - Eliminar prejuicios sobre otras culturas - Aceptar a todos los compañeros y compañeras independientemente de su procedencia |
| 10 | Preparando el concierto I | Conductas - Relacionarse por igual con compañeros/as de diferentes lugares - Identificar semejanzas y diferencias entre las distintas culturas - Disfrutar aprendiendo de otras culturas |
| 11 | Preparando el concierto II | Conductas - Respetar las costumbres de los compañeros/as de otros lugares - Compartir la propia cultura con los demás compañeros/as - Interiorizar los ritmos musicales de otras culturas |
| 12 | Preparando el concierto III | Conductas - Formar equipo con compañeros/as de otros lugares - Admirar la variedad de ritmos procedentes de otras culturas |

Finalizadas las intervenciones en el grupo experimental y las 12 representaciones, se administró nuevamente el cuestionario (fase postest), en ambos grupos.

2.4. Análisis de datos

Para analizar los efectos del programa Dum-Dum (variable independiente) sobre la competencia intercultural (variable dependiente) operativizada en: conocimientos, valores, actitudes y conductas de los estudiantes, se utilizó un diseño de tipo cuasi experimental, con medición pretest-postest, y grupo experimental y de control.

Para comprobar si existen diferencias significativas en la competencia intercultural entre las puntuaciones del grupo de control y experimental en cada fase de estudio, se empleó el estadístico de contraste no paramétrico U de Man-Whitney para muestras independientes, ya que los datos no se ajustaban a la distribución normal de probabilidades según la prueba de Kolmogorov-Smirnov, donde se obtienen niveles de significación $<.005$ en todas las variables del estudio.

Posteriormente para confirmar la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones en la variable competencia intercultural en cada una de las fases del estudio, tanto en el grupo experimental como de control, se empleó el estadístico de contraste no paramétrico de Wilcoxon para muestras relacionadas.

Los análisis fueron realizados con el paquete estadístico SPSS en su versión 17.0.

III. Resultados

A continuación se muestran los resultados obtenidos tras la aplicación del programa (ver tablas IV y V):

Tabla IV. Medias y desviaciones típicas pretest y postest, en grupo experimental

| Dimensiones | Pretest | | Postest | |
|---------------|-------------|-----|-------------|-----|
| | M n= 323 | DT | M n= 323 | DT |
| Conocimientos | 2.13 | .60 | 2.92 | .58 |
| Valores | 2.72 | .41 | 3.18 | .24 |
| Actitudes | 2.33 | .45 | 2.78 | .51 |
| Conductas | 2.79 | .28 | 2.97 | .24 |

Tabla V. Medias y desviaciones típicas pretest y postest, en grupo de control

| Dimensiones | Pretest | | Postest | |
|---------------|-------------|-----|-------------|-----|
| | M n= 323 | DT | M n= 323 | DT |
| Conocimientos | 2.12 | .60 | 2.13 | .57 |
| Valores | 2.73 | .39 | 2.74 | .41 |
| Actitudes | 2.31 | .44 | 2.32 | .39 |
| Conductas | 2.79 | .27 | 2.80 | .32 |

Al realizar la prueba U de Man-Whitney para muestras independientes para las puntuaciones pretest, se observa que no existen diferencias significativas de partida entre las puntuaciones medias del grupo control y experimental en las dimensiones valores, actitudes y conductas. Sin embargo, existen diferencias en la dimensión de conocimientos ($z=-3.199$; $p<.005$). Tras la intervención, la dimensión de conductas se mantuvo con diferencias significativas ($z=-11.390$; $p=.000$) y aparecieron también diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el experimental entre sus puntuaciones posttest en las dimensiones de valores ($z=-6.498$; $p<.005$), así como en las dimensiones de actitudes ($z=-6.762$; $p<.005$), y de conductas ($z=-2.443$; $p<.05$). Los resultados se muestran en la Tabla VI.

Tabla VI. Prueba Man-Whitney para muestras independientes diferencias pretest y posttest entre grupo control y experimental

| Dimensiones | Pretest | | Posttest | |
|---------------|---------|------|----------|--------|
| | z | p | z | p |
| Conocimientos | -3.199 | .159 | -11.390 | .000** |
| Valores | -.246 | .805 | -6.498 | .000** |
| Actitudes | -.298 | .766 | -6.762 | .000** |
| Conductas | -.013 | .990 | -2.443 | .015* |

** $p\leq.001$; * $p<.05$

Al realizar la prueba de Wilcoxon en las fases pretest-posttest del grupo experimental, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de conocimientos ($z=-15.619$; $p\leq.001$), valores ($z=-14.931$; $p\leq.001$), actitudes ($z=-15.383$; $p\leq.001$), y conductas ($z=-13.913$; $p\leq.001$). Igualmente, al comparar las medias pretest-seguimiento, también se obtuvieron diferencias significativas en las dimensiones de conocimientos ($z=-15.620$; $p\leq.001$), valores ($z=-14.876$; $p\leq.001$), actitudes ($z=-15.359$; $p\leq.001$) y conductas ($z=-13.924$; $p\leq.001$). Sin embargo, en las fases posttest no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones conocimientos, valores y conductas, pero sí se mostraron en la dimensión de actitudes ($z=-2.411$; $p<.05$) del grupo experimental tal y como muestra la Tabla VII.

Tabla VII. Prueba de Wilcoxon grupo experimental

| Dimensiones | Pretest - posttest | |
|---------------|--------------------|--------|
| | z | p |
| Conocimientos | -15.619 | .000** |
| Valores | -14.931 | .000** |
| Actitudes | -15.383 | .000** |
| Conductas | -13.913 | .000** |

** $p\leq.001$; * $p<.05$

Al realizar la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas entre las puntuaciones del grupo experimental, se obtuvo la existencia de diferencias significativas al comparar sus puntuaciones pretest-posttest en las dimensiones de conocimientos ($z=-15.619$; $p\leq.001$), valores ($z=-14.931$; $p\leq.001$), actitudes ($z=-15.383$; $p\leq.001$), y conductas ($z=-13.913$; $p\leq.001$).

Tabla VIII. Prueba Wilcoxon muestras relacionadas diferencias pretest-postest en grupo experimental

| Pretest - postest | | |
|-------------------|---------|--------|
| Dimensiones | z | p |
| Conocimientos | -15.619 | .000** |
| Valores | -14.931 | .000** |
| Actitudes | -15.383 | .000** |
| Conductas | -13.913 | .000** |

**p≤.001; *p<.05

La prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas, con las dimensiones de conocimientos, valores, actitudes y conductas en cada una de las fases de la investigación en el grupo control, evidenció diferencias significativas en sus dimensiones valores ($z=-2.611$; $p<.05$), y conductas ($z=-2.021$; $p<.05$), pero no en las dimensiones de conocimientos y actitudes, al realizar las comparaciones pretest-postest, tal y como muestra la Tabla IX.

Tabla IX. Prueba Wilcoxon muestras relacionadas diferencias pretest-postest, en grupo de control

| Pretest - Postest | | |
|-------------------|--------|-------|
| Dimensiones | z | p |
| Conocimientos | -.730 | .465 |
| Valores | -2.611 | .009* |
| Actitudes | -.137 | .891 |
| Conductas | -2.021 | .043* |

*p<.05

IV. Discusión y conclusiones

Los resultados de la presente investigación ponen de manifiesto que el programa Dum-Dum se ha mostrado eficaz para desarrollar la competencia intercultural en Educación Primaria. Estos datos coinciden con el trabajo de Hernández Bravo (2011), quien encontró mejoras significativas en la competencia intercultural de 94 niños tras su participación en un programa de educación musical, de 40 sesiones de duración.

En primer lugar, al comparar las medias pretest de ambos grupos (experimental y de control) se observa que no existen diferencias significativas de partida en ninguna de las variables analizadas. En cambio, en la fase postest de ambos grupos y con respecto a la variable conocimientos (musicales y extra-musicales) en torno a otras culturas, existieron diferencias estadísticamente significativas ($.00 <.05$). Esto pudo deberse, en parte, a la utilización de debates y diálogos en la implementación del programa (Côrte-Real, 2008, 2011). Sin embargo algunos ítems (4, 9, 11 y 22) no tuvieron diferencias estadísticamente significativas. La explicación de estos resultados pudiera estar condicionada por el tiempo de implementación del programa (Campbell,

2004) –12 sesiones de 50 minutos.

Asimismo, en la variable *valores* existieron diferencias significativas entre las fases pretest-postest del grupo experimental y de control (.00 <.05). De este modo el programa Dum-Dum se ha mostrado eficaz para desarrollar valores interculturales en niños de EP. Pero, que la música ayuda a propagar valores culturales no es algo nuevo, de hecho se sabe que construye el mundo social en el que operan las identidades de los niños (Bennett, 2000), además de crear cohesión social (Walker, 2007). Estos resultados coinciden con los encontrados por Baxter (2007) en el ámbito universitario, quien se adentra en una investigación de equidad y justicia social a través de un curso denominado multiculturalismo en el aula. Los resultados pusieron de manifiesto que a través del diálogo –conversaciones de aula– sobre equidad y justicia, los estudiantes pasaron de la teoría a la práctica. La música desarrolla la imaginación, y ésta cultiva la empatía, la cual se encuentra en el corazón mismo de la educación musical multicultural (Baxter, 2007).

Por otro lado, sorprende encontrar diferencias significativas (.00 <.05) entre las medias pretest-postest dentro del grupo de control, ya que éste no fue intervenido. Esto pudo deberse, en parte, a la interacción de ambos grupos (experimental-control), ya que compartían espacios comunes, por ejemplo, el patio.

En referencia a las actitudes, existieron diferencias significativas entre las fases pretest-postest del grupo experimental y de control (.00 <.05). Por lo tanto, se concluye diciendo que el programa Dum-Dum se ha mostrado eficaz para desarrollar actitudes más inclusivas e interculturales hacia otras culturas en niños de EP. Estos resultados son similares a los hallados por estudios que mostraron la eficacia de la educación musical (Díaz e Ibarretxe, 2008), y de la educación rítmica (Noecker-Ribaupierre y Woelfl, 2010) en el desarrollo de la competencia intercultural.

Finalmente, y con respecto a las conductas, los resultados revelan que existieron diferencias significativas entre ambas fases (pretest-postest) (.01 <.05) entre el grupo experimental y de control. Por este motivo, podemos afirmar que el programa Dum-Dum se ha mostrado eficaz para potenciar conductas más interculturales en niños de EP. Estos resultados coinciden con el trabajo de corte cualitativo de Joseph (2013), y entroncando más con el ámbito de la educación rítmica, con el de Tandrón Negrín (2011), quien encontró que la educación rítmica favorecía la competencia intercultural. La autora evidencia que la educación rítmica interdisciplinar favorece la creación de nuevas formas de relación entre compañeros. Conviene destacar que existe una correlación directa entre valores, actitudes y conductas (Quintana, 1998), entre lo cognitivo, afectivo y físico, variables todas ellas desarrolladas a través del programa Dum-Dum.

El incremento en cada una de las cuatro dimensiones del grupo experimental, pone de manifiesto la efectividad del programa a medio plazo, resultando ésta una herramienta eficaz para desarrollar la competencia intercultural. Sin embargo, los datos deben ser interpretados con cierta precaución, ya que existieron variables externas al programa que pudieron también influir, por ejemplo, los valores familiares, o la metodología

propia de cada docente de grupo/centro (clase magistral, etc.).

En futuras investigaciones convendría implementar el programa durante todo un curso académico en ámbitos de la educación formal e informal, y determinar qué elementos del programa son los responsables de los cambios observados y cuáles no. Por otra parte, se destaca también la necesidad de disponer en las aulas de música de instrumentos que hagan alusión a una verdadera diversidad musical (Volk, 1998). Ello puede conseguirse de múltiples formas, por ejemplo, con instrumentos musicales convencionales multiculturales, o con la construcción manual de los mismos (cotidiáfonos manipulados).

Referencias

Anderson, W. M. y Campbell, P. S. (Ed.). (2011). *Multicultural perspectives in music education* (V.3). Reston, VI: MENC.

Baxter, M. (2007). Global music making a difference: Themes of exploration, action, and justice. *Music Education Research*, 9(2), 267-279.

Bennett, A. (2000). *Popular music and youth culture: Music, identity and place*. Londres: Macmillan.

Blasco, J. L., Bueno, V. y Torregrosa, D. (2004). *Educación intercultural*. Valencia, España: Generalitat Valenciana.

Bittman, B. B., Berk, L. S., Felten, D. L. *et al.* (2001). Composite effects of group drumming music therapy on modulation of neuroendocrine-immune parameters in normal subjects. *Alternative Therapies in Health and Medicine*, 7(1), 38-52.

Cain, M. A. (2010). Singapore International Schools: Best practice in culturally diverse music education. *British Journal of Music Education*, 27, 111-125.

Campbell, P. S. (2003). Ethnomusicology and music education: Crossroads for knowing music, education, and culture. *Research Studies in Music Education*, 2, 16-30.

Campbell, P. S. (2004). *Teaching music globally*. Belmont, CA: Wadsworth.

Clayton, M., Sager, R., y Will, U. (2004). In time with the music: The concept of entrainment and its significance for ethnomusicology. *European Seminar of Ethnomusicology ESEM Counterpoint*, 1, 1-45.

Corn, A. (2010). Land, song, constitution: exploring expressions of ancestral agency, intercultural diplomacy and family legacy in the music of Yothu Yindi with Mandawuy Yunupingu. *Popular Music*, 29, 81-102.

Côrte-Real, M. S. J. (2008). Music, synergies and interculturality: MUSSI at school project. *Intercultural Education*, 19(1), 79-81.

- Côte-Real, M. S. J. (2011). Music and intercultural dialogue rehearsing life performance at school. *Intercultural Education*, 22(4), 317-325.
- Díaz, M. e Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 97-110.
- Findlay, E. (1971). *Rhythm and movement: Application of Dalcroze Eurhythmics*. Secaucus, NJ: Summy-Birchard.
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <http://goo.gl/jl0vu>
- Grupo Inter (2006). *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: MEC-CIDE-CREADE.
- Hernández Bravo, J. A. (2011). *La competencia intercultural en alumnado de educación primaria: diseño y evaluación de un plan de intervención para su desarrollo*. Tesis doctoral: Universidad de Alicante.
- Jaques-Dalcroze, E. (1921/1976). *Rhythm, music and education*. Nueva York: B. Blom.
- Jaques-Dalcroze, E. (1930). *Eurythmics, art, and education*. Nueva York: Ayer.
- Joseph, D. (2005). Travelling drum with different beats: experiencing African music and culture in Australian teacher education. *Teacher Development: an International Journal of Teachers' Professional Development*, 9(3), 287-300.
- Joseph, D. (2013). Moving to the rhythm of Africa: a case study of a tertiary educator's understanding of multicultural dance in teacher education. *Journal of Education and Training Studies*, 1(1), 129-138.
- Jiménez, P. J. (2008). *Manual de estrategias de intervención en actividad física, deporte y valores*. Madrid: Síntesis.
- Lundquist, B. y Szego, C. K. (Eds.) (1998). *Musics of the world's cultures: a source book for music educators*. Reino Unido: University of Reading, ISME/CIRCME.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (1988). *La tolerancia como finalidad educativa*. IX Congreso Nacional de Pedagogía, la calidad de los centros educativos. Alicante, España.
- Marín, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid, España: Miñón.
- Noecker-Ribaupierre, M. y Woelfl, A. (2010) Music to counter violence: a preventative approach for working with adolescents in schools. *Nordic Journal of Music Therapy*, 19(2), 151-161.

O'Flynn, J. (2005). Re-appraising ideas of musicality in intercultural contexts of music education. *International Journal of Music Education*, 2(3), 191-203.

Parncutt, R. (1994). Pulse salience and metrical accent. *Music Perception*, 11(4), 409-464.

Pérez-Aldeguer, S. (2012a). DUM-DUM: un programa diseñado para los problemas de inclusión a través del ritmo musical. *DEDICA, Revista De Educação e Humanidades*, 2, 217-234.

Pérez-Aldeguer, S. (2012b). Taller DUM-DUM: técnicas para la interacción en grupo. *DEDICA, Revista De Educação e Humanidades*, 3, 339-356.

Pérez-Aldeguer, S. (2013). El desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación musical: una revisión de la literatura. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 287-301. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42080

Phillips-Silver, J. Aktipis, C. y Bryant, G. (2010). The ecology of entrainment: foundations of coordinated rhythmic movement. *Music perception*, 28(1), 3-14.

Quintana, J. M. (1998). *Pedagogía axiológica. La educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.

Reimer, B. (1993). Music education in our multimusical culture. *Music Educator's Journal*, 79(7), 21-26,

Storr, A. (2007). *La música y la mente: el fenómeno auditivo y el porqué de las pasiones*. Barcelona: Paidós.

Tandrón Negrín, B. (2011). La educación rítmica favorecedora de la interculturalidad en los alumnos de primer año de la escuela internacional de educación física y deporte. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 5, 131-155.

Volk, T. M. (1998). *Music, education and multiculturalism: foundations and principles*. Nueva York: Oxford University Press.

Walker, R. (2007). *Music education: cultural values, social change and innovation*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.