



**UNIVERSIDAD DE VALLADOLID  
CAMPUS DE SEGOVIA**

# **MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD EN LAS AULAS DE PRIMARIA**

**Propuestas de actuación desde la educación física.**

**ALEJANDRO SANZ ESTEBAN**  
**TRABAJO DE FIN DE GRADO MAESTRO DE PRIMARIA**  
**Mención en Educación Física**

**Junio de 2025**  
**Tutor: Alejandro Bermúdez Medel**

## **Resumen**

En el presente trabajo desarrollo una investigación centrada en una fundamentación teórica sobre los fenómenos culturales que conducen a la interculturalidad. Se analiza la integración del alumnado migrante en los centros educativos, así como el abordaje actual de la interculturalidad desde una perspectiva educativa con un claro enfoque antirracista, y su implementación en el aula. Todo ello se enmarca dentro de la normativa vigente a nivel europeo, estatal y autonómico.

Se otorga especial relevancia a las minorías culturales y al análisis de los procesos y factores migratorios en Castilla y León.

El trabajo finaliza con una propuesta anual para fomentar la interculturalidad en el aula, basada en las herramientas que ofrece el currículo educativo actual. A lo largo del documento se evidencia que, aunque en los últimos años se ha avanzado en este ámbito, aún queda un importante camino por recorrer.

**Palabras clave:** cultura, multiculturalidad, interculturalidad, hibridación cultural, agenda 2030, Objetivos de Desarrollo Sostenible, currículo educativo, procesos migratorios, minorías culturales, educación intercultural en el aula

## **Abstract**

This paper presents a research study focused on the theoretical foundations of cultural phenomena leading to interculturality. It examines the integration of migrant students in educational institutions, as well as how interculturality is currently addressed from an educational perspective with a clear anti-racist approach, and how it is implemented in the classroom. All of this is framed within the current European, national, and regional legislation.

Special attention is given to cultural minorities and to the analysis of migratory processes and factors in the region of Castilla y León.

The paper concludes with an annual proposal for promoting interculturality in the classroom, based on the tools provided by the current educational curriculum. Throughout the study, it becomes clear that, although progress has been made in recent years, there is still significant work to be done in this area.

**Keywords:** culture, multiculturalism, interculturality, cultural hybridization, 2030 Agenda, Sustainable Development Goals, educational curriculum, migratory processes, cultural minorities, intercultural education in the classroom

## ÍNDICE DE CONTENIDO

|                                                                                                                                                                              |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1.INTRODUCCIÓN</b>                                                                                                                                                        | <b>6</b>  |
| <b>2. OBJETIVOS</b>                                                                                                                                                          | <b>6</b>  |
| <b>3. JUSTIFICACIÓN</b>                                                                                                                                                      | <b>6</b>  |
| <b>4. METODOLOGÍA, PLAN DE TRABAJO Y OBJETIVOS</b>                                                                                                                           | <b>7</b>  |
| 4.1 Definición del tema                                                                                                                                                      | 7         |
| 4.2 Objetivos del trabajo                                                                                                                                                    | 7         |
| 4.3 Revisión bibliográfica                                                                                                                                                   | 8         |
| 4.4 Enfoque metodológico                                                                                                                                                     | 8         |
| <b>5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>                                                                                                                                             | <b>9</b>  |
| 5.1 Concepto de cultura: diferentes interpretaciones de un mismo concepto.                                                                                                   | 9         |
| 5.2 El concepto de pluriculturalidad.                                                                                                                                        | 12        |
| 5.3 Multiculturalidad o coexistencia, que no convivencia.                                                                                                                    | 13        |
| 5.4 La interculturalidad una meta necesaria.                                                                                                                                 | 14        |
| 5.5 Multiculturalidad o Interculturalidad. Choque entre ellas.                                                                                                               | 16        |
| 5.6 ¿Qué es la hibridación cultural? ¿Es viable en la escuela?                                                                                                               | 17        |
| 5.7 Qué es la agenda 2030. Cómo se integra en el curriculum. Los ocho objetivos del milenio.ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible). DUA (Diseño Universal de Aprendizaje). | 21        |
| 5.7.1 Agenda 2030                                                                                                                                                            | 21        |
| 5.7.2 Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)                                                                                                                        | 22        |
| 5.7.3 La educación para las ODS                                                                                                                                              | 22        |
| 5.7.4 Comparación entre los Objetivos del Milenio (2000) y los Objetivos del Desarrollo Sostenible                                                                           | 23        |
| 5.7.5 Integración Agenda 2030 en el Currículo Educativo                                                                                                                      | 24        |
| 5.7.6 DUA (Diseño Universal de Aprendizaje)                                                                                                                                  | 25        |
| 5.8 Concepto de Nación                                                                                                                                                       | 26        |
| <b>6. LA INTERCULTURALIDAD EN EL CURRÍCULO FORMAL DEL ESTADO ESPAÑOL (LOMLOE) Y SU DESPLIEGUE EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.</b>                                                 | <b>29</b> |
| 6.1 Diferentes propuestas metodológicas multiculturales e interculturales.                                                                                                   | 30        |
| 6.2 Modelos educativos que parten de las propuestas de la educación intercultural.                                                                                           | 31        |

## **7. LAS MINORÍAS CULTURALES EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y CYL: ESTADO DE LA CUESTIÓN \_\_\_\_\_ 33**

|                                                                                                        |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 7.1. Los procesos migratorios: flujos _____                                                            | 33 |
| 7.2 Factores que condicionan el proceso migratorio _____                                               | 33 |
| 7.3 Análisis, situación y reflexión de las migraciones en el Estado español y en Castilla y León _____ | 35 |
| 7.4 Las migraciones en la comunidad autónoma de Castilla y León _____                                  | 36 |
| 7.5 Educación Física e interculturalidad: más allá del folklore _____                                  | 38 |

## **8. PROPUESTAS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL AULA \_39**

|                                                                                                |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 8.1 Propuesta didáctica anual: “Un curso en movimiento: cuerpos, culturas y convivencia” _____ | 41 |
| 8.1.1 Etapa educativa y nivel _____                                                            | 41 |
| 8.1.2 Justificación _____                                                                      | 41 |
| 8.1.3 Temporalización _____                                                                    | 41 |
| 8.1.4 Objetivos generales _____                                                                | 41 |
| 8.2 Primer trimestre - Unidad didáctica: “Nos saludamos, el cuerpo como puente _____           | 43 |
| 8.2.1 Eje temático _____                                                                       | 43 |
| 8.2.2 Temporalización _____                                                                    | 43 |
| 8.2.3 Objetivos didácticos (específicos del trimestre) _____                                   | 43 |
| 8.2.4 Contenidos vinculados al área de educación física _____                                  | 43 |
| 8.2.5 Metodología _____                                                                        | 44 |
| 8.2.6 Evaluación _____                                                                         | 44 |
| 8.2.6.1 Criterios de evaluación _____                                                          | 44 |
| 8.2.6.2 Instrumentos de evaluación _____                                                       | 45 |
| 8.2.6.3 Rúbrica de evaluación _____                                                            | 45 |
| 8.2.7 Atención a la diversidad _____                                                           | 47 |
| 8.2.8 Desarrollo de las actividades por sesiones _____                                         | 47 |
| 8.2.9 Recursos físicos _____                                                                   | 51 |
| 8.3 Segundo trimestre _____                                                                    | 52 |
| 8.3.1 Eje temático _____                                                                       | 52 |
| 8.3.2 Temporalización _____                                                                    | 52 |
| 8.3.3 Objetivos didácticos (específicos del trimestre) _____                                   | 52 |
| 8.3.4 Contenidos vinculados al área de educación física _____                                  | 52 |
| 8.3.5 Metodología _____                                                                        | 53 |
| 8.3.6 Evaluación _____                                                                         | 53 |
| 8.3.6.1 Criterios de evaluación _____                                                          | 53 |
| 8.3.6.2 Instrumentos de evaluación _____                                                       | 54 |
| 8.3.6.3 Rúbrica de evaluación _____                                                            | 55 |
| 8.3.7 Atención a la diversidad _____                                                           | 57 |

|                                                         |    |
|---------------------------------------------------------|----|
| 8.3.8 Desarrollo de las actividades por sesiones        | 57 |
| 8.3.9 Recursos físicos                                  | 62 |
| 8.4 Tercer trimestre                                    | 62 |
| 8.4.1 Eje temático                                      | 62 |
| 8.4.2 Temporalización                                   | 62 |
| 8.4.3 Objetivos didácticos (específicos del trimestre)  | 63 |
| 8.4.4 Contenidos vinculados al área de educación física | 63 |
| 8.4.5 Metodología                                       | 63 |
| 8.4.6 Evaluación                                        | 63 |
| 8.4.6.1 Criterios de evaluación                         | 63 |
| 8.4.6.2 Instrumentos de evaluación                      | 64 |
| 8.4.6.3 Rúbrica de evaluación                           | 64 |
| 8.4.7 Atención a la diversidad                          | 64 |
| 8.4.8 Desarrollo de las actividades por sesiones        | 64 |
| 8.4.9 Recursos físicos                                  | 69 |

## 9. CONSIDERACIONES FINALES 69

## **1. INTRODUCCIÓN**

Más allá de las estadísticas económicas que reflejan un aumento progresivo en la desigualdad entre las clases altas y bajas, se hacen presentes realidades como los conflictos de carácter étnico, los desplazamientos forzosos, el fenómeno de los refugiados y la creciente militarización de las fronteras. Las diferencias tanto económicas como políticas entre distintas regiones y sectores sociales se intensifican, al tiempo que diversos colectivos reclaman mayor autonomía política o el reconocimiento de su identidad cultural.

¿Realmente compartimos una misma condición humana y nos comunicamos desde una base lingüística común? ¿O estamos frente a culturas tan distintas que resultan incomparables?

¿Son inevitables la discriminación, la xenofobia o incluso los enfrentamientos entre culturas y sociedades? ¿Podría tratarse de una tendencia inherente a la naturaleza humana?

Estas preguntas se abordarán desde una perspectiva antirracista, enmarcadas en el contexto educativo actual y tomando como punto de partida la realidad multiétnica del Estado español. Asimismo, se prestará atención a la situación de las minorías étnicas.

## **2. OBJETIVOS**

Este trabajo tiene como objetivo general desarrollar unas líneas de actuación que permitan potenciar un modelo de educación intercultural en el marco de la actual Ley Orgánica de Modificación de la ley de Educación (LOMLOE), desde la educación física.

A partir de este propósito principal, se plantean tres objetivos específicos:

1. Analizar la realidad multicultural en el marco geográfico descrito, comprendiendo las dinámicas socioculturales presentes en el entorno escolar.
2. Definir modelos multiculturales e interculturales aplicables al ámbito educativo, destacando sus diferencias conceptuales y sus implicaciones prácticas.
3. Proponer un proyecto desde la educación física para introducir la interculturalidad de forma efectiva en la escuela actual, con atención especial al alumnado de minorías culturales.

## **3. JUSTIFICACIÓN**

La creciente diversidad cultural en las aulas españolas plantea nuevos retos para la educación del siglo XXI. La presencia de alumnado de distintos orígenes culturales, lingüísticos y sociales exige un cambio en la manera de entender y practicar la educación.

En este contexto, se hace necesario transitar de un modelo multicultural, centrado en el reconocimiento de la diferencia, a un modelo verdaderamente intercultural, que promueva el diálogo, la convivencia y el enriquecimiento mutuo.

Este trabajo se justifica por la necesidad de dotar al profesorado de Educación Primaria de herramientas teóricas y prácticas que les permitan responder a la realidad cultural del alumnado desde una perspectiva inclusiva, crítica y transformadora, en línea con los principios pedagógicos de la LOMLOE y con los valores democráticos y de equidad social que rigen la educación pública.

Además, se pone especial atención a las minorías culturales, como ejemplo de grupos históricamente marginado, con el objetivo de visibilizar sus dificultades en el acceso y permanencia en el sistema educativo, y contribuir así a su inclusión real y efectiva desde el ámbito escolar.

En definitiva, este trabajo busca aportar propuestas concretas que favorezcan una educación intercultural en las aulas de Primaria, fomentando no solo el respeto por la diversidad, sino también la participación activa y el reconocimiento del otro como parte fundamental de una escuela más justa, equitativa y cohesionada.

La propuesta la desarrollaré para un curso de tercero de primaria, un segundo ciclo. Ya que se encuentra a caballo entre infantil y la educación secundaria y bajo mi punto de vista es el mas propenso donde poder empezar a enseñar a los alumnos la educación intercultural.

#### **4. METODOLOGÍA, PLAN DE TRABAJO Y OBJETIVOS**

La realización de este trabajo ha seguido una metodología cualitativa de carácter documental, centrada en el análisis y revisión de fuentes académicas, institucionales y normativas, con el fin de comprender el papel de la educación intercultural en el sistema educativo actual y proponer líneas de actuación concretas desde la práctica docente.

##### **4.1 Definición del tema**

El interés por abordar la educación intercultural en el aula surge de la creciente diversidad cultural en los centros escolares, y de la necesidad de que el profesorado esté preparado para responder de forma inclusiva, justa y pedagógicamente eficaz. Así, el tema se enmarca en el contexto de la Educación Primaria bajo el modelo de la LOMLOE, destacando la importancia de construir escuelas abiertas al diálogo, al reconocimiento mutuo y a la convivencia.

##### **4.2 Objetivos del trabajo**

Este trabajo tiene como objetivo general desarrollar unas líneas de actuación que permitan potenciar un modelo de educación intercultural en el marco de la actual Ley Orgánica de Modificación de la ley de Educación (LOMLOE), desde la educación física.

A partir de este propósito principal, se plantean tres objetivos específicos:

1. Analizar la realidad multicultural en el marco geográfico descrito, comprendiendo las dinámicas socioculturales presentes en el entorno escolar.
2. Definir modelos multiculturales e interculturales aplicables al ámbito educativo, destacando sus diferencias conceptuales y sus implicaciones prácticas.
3. Proponer un proyecto desde la educación física para introducir la interculturalidad de forma efectiva en la escuela actual, con atención especial al alumnado de minorías culturales.

#### **4.3 Revisión bibliográfica**

Para fundamentar el trabajo, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica rigurosa basada en fuentes especializadas en interculturalidad, políticas educativas, antropología cultural y legislación educativa. Entre las principales referencias se encuentran autores como Díez Gutiérrez, Barrera Luna, Grimson, Aparicio y Gervás y Delgado Burgos así como documentos clave de la UNESCO, el Instituto Cervantes, y la ONU sobre diversidad cultural y diálogo intercultural.

En paralelo, se ha analizado la normativa educativa vigente y derogada en España (LOE, LOCE, LOMCE, LOMLOE) y sus desarrollos curriculares tanto estatales como autonómicos (Reales Decretos y Decretos de Castilla y León), para identificar el grado de inclusión del enfoque intercultural en el sistema educativo actual.

También se ha consultado bibliografía centrada en la realidad histórica y educativa del Pueblo Gitano, con el fin de comprender los retos específicos que enfrenta este colectivo en el contexto escolar, y de articular propuestas adaptadas a sus necesidades educativas y culturales. Aunque finalmente se haya desechado ese apartado para centrarse en las minorías culturales de manera general, y no en una en concreto, ya que a día de hoy no es la minoría cultural predominante.

#### **4.4 Enfoque metodológico**

El enfoque seguido ha sido analítico y propositivo: se ha partido de una comprensión teórica y normativa del concepto de interculturalidad para, posteriormente, establecer propuestas prácticas orientadas al contexto escolar. La metodología esta guiada desde una visión crítica y constructiva, se ha orientado a la mejora de la calidad educativa y a la consecución de una escuela inclusiva, equitativa y comprometida con la diversidad.

Este enfoque metodológico principalmente responde a las competencias del Grado en Educación Primaria, especialmente a todas aquellas que están relacionadas con la atención a la diversidad, la formación en valores democráticos y la preparación de docentes con capacidad de actuar en contextos multiculturales. En este sentido, el trabajo

no solo pretende ser una aportación académica, sino también una herramienta útil para la práctica docente real.

## **5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

¿Qué entendemos por cultura, pluriculturalidad, multiculturalidad, interculturalidad e hibridación cultural, entre otros conceptos?

Para comenzar a abordar estos términos, me apoyaré inicialmente en las definiciones propuestas por la UNESCO, ya que ofrecen un marco conceptual sólido que facilitará la comprensión de estos conceptos clave, los cuales desarrollaré a lo largo del trabajo. A través de este análisis, se podrá observar la complejidad que conllevan y, más adelante, reflexionaré sobre cómo influyen en el contexto escolar actual.

El conocimiento y la comprensión profunda de estos conceptos son fundamentales para abordar correctamente las acciones educativas frente a los retos que plantea la migración y la diversidad cultural.

Reconocer e impulsar el intercambio entre culturas es esencial para garantizar una atención equitativa a todo el alumnado, independientemente de su origen. En este marco, alcanzar la igualdad educativa debe ser una prioridad para toda la comunidad escolar, junto con la promoción del respeto y el aprecio por la diferencia como base de una sociedad más justa e inclusiva.

### **5.1 CONCEPTO DE CULTURA: DIFERENTES INTERPRETACIONES DE UN ÚNICO CONCEPTO**

La cultura la podemos entender como un conjunto de diversos elementos simbólicos, económicos y materiales que marcan las actuaciones sociales y familiares de un individuo; sin olvidar que esta está influida por todo el desarrollo histórico y por la educación recibida a lo largo de la vida.

Según la Unesco, es el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales, materiales y afectivos que caracterizan una sociedad o grupo social. Englobando los modos de vida, los sistemas de valores, creencias y tradiciones.

Su interpretación moderna surge en Alemania, está referida a la superioridad europea frente a las colonias orientales fundadas por ellos. Ya en el S.XIX, gracias a la importancia de la sociología y la antropología, la cultura será interpretada como el resultado del transcurso histórico de la sociedad, aquí encontraremos todo tipo de conocimientos, creencias y manifestaciones artísticas diversas. Tylor (1871) realizó una definición de cultura como un todo complejo de conocimiento, creencias, arte, moral, derecho,

costumbres, otros hábitos y capacidades adquiridos por el ser humano como miembro social.

Desde el mundo de la antropología, que es donde nace el concepto de “cultura”, basándome en Grimson (2008) y volviendo a la definición que nos da Tylor la “Cultura” nace ante poniéndose a la “Alta Cultura” y las teorías racistas que surgieron en pleno S.XIX, que querían buscar diferencias entre los distintos grupos humanos.

El concepto surge en oposición al hecho de encontrarnos a gente con cultura e incultos, teniendo a la “Alta Cultura” como un grupo muy minoritario. En esta época entendemos a alguien culto, como una persona leída, sensible a las artes, e identificado con un grupo pudiente económicamente hablando. La definición que nos da Tylor va inherente a la tradición y costumbres a la que cada grupo social pertenecía en aquella época. Alejandro Gimson, nos dice: que hay diferentes y múltiples culturas siendo el denominador común que la humanidad es un ente cultural.

Llegados a este punto, encontramos una diferencia entre el evolucionismo histórico de Tylor y el método antropológico propuesto por Boas, partiendo de una crítica del segundo hacia el primero dotando de un nuevo significado al término cultura. Adjunto una tabla comparativa de las características de la cultura:

| CARACTERÍSTICAS DE LA CULTURA |              |
|-------------------------------|--------------|
| Según Tylor                   | Según Boas   |
| Singular                      | Plural       |
| Uniforme                      | Histórico    |
| Progresivo                    | Integrado    |
| Universal                     | Relativo     |
|                               | Determinista |

Encontramos que hay ideas como el concepto de “Cultura” que pese a tener el mismo nombre en los conceptos planteados por Tylor y Boas, a veces tienen significados distintos, no excluyentes, en función del contexto histórico en el que se usan.

Boas hace una crítica metodológica al evolucionismo, sugiriendo que fenómenos aparentemente similares podían tener causas (históricas, ambientales y psicológicas) complejas y diversas. Aplicó un nuevo método: el método histórico.

Boas propuso como explicación alternativa al determinismo biológico y racional el “determinismo cultural”: las diferencias que se observan en la mentalidad de las diferentes razas no se deben a sus capacidades mentales, sino al entorno social. Son la

experiencia y el acervo de conocimientos adquiridos a través de ella la causa de que existan diferentes mentalidades. Hoy en día denominamos a las razas fenotipos.

Al afirmar que las culturas son plurales y están históricamente condicionadas Boas estaba criticando el pensamiento racial: todas las razas son fruto de la mezcla y el contacto, no hay razas con capacidades superiores o mejor dotadas que otras. La diferencia entre pueblos es consecuencia de la diversidad de culturas con la que opera la mente en estos distintos pueblos, más que una diferencia en las capacidades mentales de los individuos. La diferencia en la mentalidad está determinada por la cultura. Pese a encontrarse a finales del s xix, el autor estaba creando el germen de lo que hoy podríamos denominar antirracismo y fomentando la igualdad entre la población de aquella época.

Boas nos descubre el término “Relativismo Cultural” donde se nos permitió abordar el estudio de diferentes culturas evitando un enfoque etnocéntrico, resaltando la evolución particular de cada sociedad, igualando las culturas en el mismo nivel de complejidad.

Para comprender el concepto de relativismo cultural propuesto por Boas, es importante destacar que esta corriente defiende que cada cultura debe interpretarse según sus propios parámetros internos, rechazando la existencia de un único enfoque universal válido para analizar la diversidad cultural (Instituto Cervantes, s.f.).

Desde este punto de vista no se puede decir que unas culturas tengan más valor que otras. El valor que los occidentales atribuimos a nuestra cultura se debe, según Boas, a las emociones subjetivas con las cuales la asocia. Es su propia tradición cultural la que lo lleva a considerarla superior (etnocentrismo). El relativismo, entendido como la suspensión de juicio de acuerdo con un estándar externo o a priori, se ha convertido en la premisa fundamental del método antropológico.

En el contexto español, la concepción de la cultura y su relación con la educación ha evolucionado progresivamente hasta nuestros días, donde encontramos la Ley Orgánica de Modificación de la LOE 3/2022 BOE (LOMLOE). Durante décadas, el sistema educativo español mantuvo una visión homogénea de la cultura nacional, donde la diversidad apenas era reconocida como un valor pedagógico. Sin embargo, el aumento de las migraciones y una sociedad que cada vez es más plural han ido obligando a repensar las políticas educativas desde un enfoque más inclusivo e intercultural.

Las primeras normativas educativas que elaboraron los gobiernos no abordaban de forma explícita la atención a la diversidad cultural, lo que provocaba prácticas educativas etnocéntricas. A lo largo del tiempo, las distintas reformas fueron incorporando progresivamente principios de equidad, de igualdad de oportunidades y de respeto a las diferencias culturales. Con la LOMLOE, se ha conseguido consolidar una apuesta más firme por la educación intercultural, reconociendo así el valor de las distintas culturas presentes en las aulas y promoviendo la convivencia en la diversidad como eje fundamental del sistema educativo. Reconociendo a las diversas culturas que conviven

en las aulas será más fácil analizar sus realidades y trabajar en dinámicas socioculturales en el entorno escolar.

## **5.2 EL CONCEPTO DE PLURICULTURALIDAD**

El concepto de “pluri”, que implica la idea de pluralidad o diversidad, se puede entender en un sentido sociológico como la coexistencia de diferentes ideologías y grupos sociales dentro de una misma unidad política. La pluralidad, en este contexto, refleja la interacción de diversas perspectivas dentro de una sociedad que busca coordinar esas diferencias en un entorno común.

En cuanto a la pluriculturalidad, podemos definirla como la convivencia simultánea de diversas culturas en un territorio determinado, lo que permite su interrelación y el reconocimiento mutuo. Esta idea promueve no sólo la coexistencia de culturas, sino también el respeto y la igualdad entre ellas. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación 10/2002 BOE (LOCE) que es la primera ley en incorporar el concepto de pluriculturalidad dentro de su marco normativo legal, destacando la importancia de reconocer y valorar esta diversidad cultural en el ámbito educativo.

Uno de los pilares que se propuso con la reforma educativa impulsada por la LOCE fue garantizar un sistema educativo de calidad para todos, desde la Educación Infantil hasta los niveles postobligatorios. En el contexto de una sociedad basada en el conocimiento, la educación se ha consolidado como el principal motor para alcanzar el progreso personal, social y económico. Por ello, abogaba por un sistema flexible, adaptado a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, lo que asegura que cada uno pueda alcanzar sus metas de formación y desarrollo.

Sin embargo, uno de los desafíos asociados a la pluriculturalidad en los centros educativos es la integración de los migrantes y su grado de implicación tanto en la vida escolar como en los entornos sociales fuera de los centros. Para lograr abordar este desafío, el currículo actual se nos presenta con mayor inclusión y flexibilidad, buscando adaptarse a la diversidad actual de los estudiantes y promover la integración de todos.

La pluriculturalidad puede ser vista como un fenómeno inherente a las sociedades modernas, especialmente debido a los movimientos migratorios. Frente a este fenómeno, se plantea la idea de monoculturalidad, un modelo que se ve desafiado por la realidad de las sociedades actuales, donde coexisten diversas culturas.

La igualdad de oportunidades es un mantra que se repite en cada reforma educativa, el sistema aún no ha conseguido alcanzarla. Esto se puede evidenciar al comparar las reformas educativas.

El enfoque que en su momento propuso la LOCE fue más individualista y se orientaba hacia la meritocracia, donde el esfuerzo personal se consideraba fundamental para el

progreso. Según esta visión, el sistema educativo debe fomentar la responsabilidad individual como la clave del éxito, un error bajo mi punto de vista, ya que esto a lo que puede llevar es a la preocupación por las desigualdades de origen social, ya que no se presta suficiente atención a los factores estructurales que afectan a los estudiantes. Este modelo, en su naturaleza de carácter liberal, pone mayor énfasis en la libertad y la diversidad individual que en la igualdad y la homogeneidad.

La reforma educativa propuesta por la LOCE reflejaba un modelo esencialista que prioriza la libertad individual y el mérito personal, aunque no sin críticas sobre su capacidad para compensar las desigualdades sociales y garantizar una verdadera igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

A diferencia del enfoque liberal y meritocrático promovido por la LOCE, centrado en la responsabilidad individual y el esfuerzo personal como motor del éxito académico lo que a menudo invisibiliza las desigualdades estructurales que tiene el sistema en general y el sistema educativo en nuestro caso en particular, la LOMLOE adopta una orientación más inclusiva y comprometida con la equidad. Esta última reforma refuerza el papel de la escuela como espacio de justicia social, con una atención especial a la diversidad cultural y a la compensación de desigualdades. El currículo actual, en línea con los principios de la educación intercultural, promueve el reconocimiento y la valoración de otras culturas como parte esencial del desarrollo competencial del alumnado, superando así modelos esencialistas y apostando por una convivencia democrática basada en el respeto y la pluralidad (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2020).

### **5.3 MULTICULTURALIDAD O COEXISTENCIA, QUE NO CONVIVENCIA**

La palabra multi significa cierta cantidad de elementos. Se puede definir como la presencia en un territorio de diferentes culturas que se limitan a coexistir, pero no a convivir. Esto nos puede introducir a errores y/o confusiones con el término interculturalidad, que más adelante ya veremos.

No tienen por qué darse situaciones de intercambio. Es un concepto estático que lleva a una situación de segregación y de negación de la convivencia y la transformación social debido a la adopción de posturas paternalistas hacia las minorías culturales presentes. En la multiculturalidad encontramos la coexistencia de muchas culturas unidas en lo espacial pero no en lo social, ya que este término en concreto no implica un contacto social entre culturas.

En este sentido, la *educación multicultural* se enfoca en el conocimiento de otras culturas como herramienta para fomentar la aceptación —o al menos la tolerancia— hacia ellas. Sin embargo, la *educación intercultural* busca ir más allá de una simple coexistencia, promoviendo una convivencia activa, sostenible y basada en el diálogo, el respeto y el entendimiento mutuo.

La primera vez que nos hablan de algo similar a la multiculturalidad es en La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), establece en su preámbulo que la educación debe fomentar una cultura de paz, respeto y convivencia, reconociendo y valorando la diversidad cultural como un elemento enriquecedor para la sociedad. Aunque la LOE no menciona explícitamente la "multiculturalidad" en proyecto de ley, sus principios subyacentes promueven una educación inclusiva que reconoce la diversidad cultural y lingüística propia de un estado moderno.

La multiculturalidad se integra en el sistema educativo español a través de los principios establecidos en la LOGSE y su desarrollo normativo en Castilla y León.

Los decretos autonómicos, como aquel que establecen el Decreto 122/2007 y el Decreto 38/2022, desarrollan estos principios, estableciendo así competencias específicas que fomentan el respeto, la valoración de la diversidad cultural y lingüística en el currículo educativo. Gracias a aplicar conceptos relacionados con la educación multicultural, en las aulas, conseguiremos conocer otras culturas destacando sus diferencias conceptuales.

#### **5.4 LA INTERCULTURALIDAD UNA META NECESARIA**

Según las Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural, el término *multicultural* hace referencia a la diversidad cultural inherente a las sociedades humanas. Esta diversidad no se limita únicamente a aspectos étnicos o nacionales, sino que también abarca diferencias lingüísticas, religiosas y socioeconómicas.

Por su parte, el concepto de *interculturalidad* es dinámico y se refiere a las relaciones en evolución entre distintos grupos culturales. Se define como «la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas a través del diálogo y del respeto mutuo». La interculturalidad, por tanto, parte del multiculturalismo, pero lo trasciende, pues implica un intercambio real y constructivo entre culturas en distintos niveles: local, nacional, regional e internacional.

La interculturalidad no es un concepto que podamos considerarlo cerrado ni tampoco excluyente, ya que encontramos múltiples interpretaciones del mismo. Este concepto promueve que se dé una comunicación entre diferentes culturas, que haya un encuentro cultural para contrastar y aprender mutuamente de todas estas culturas y creará una conciencia donde seremos capaces de resolver conflictos.

El mismo hace referencia a un reconocimiento y aceptación de la diferencia lo cual nos conducirá a la integración de las culturas. Las sociedades democráticas no serán capaces de conseguir un desarrollo total sin fomentar el encuentro y la comprensión entre todas las culturas que conviven en un mismo territorio. La interculturalidad aboga por tres puntos como son la defensa de la diversidad, el respeto y el diálogo intercultural.

### 5.4.1 Diálogo Intercultural

Qué es el diálogo intercultural. Según Naciones Unidas y atendiendo a lo que nos dice la Unesco: “El diálogo intercultural” fomenta la cohesión social y ayuda a la creación de un ambiente conductivo al desarrollo sostenible. Las universidades e instituciones de educación superior tienen una capacidad única para el fomento del diálogo intercultural al ser centros de conocimiento y diálogo”. Las Naciones Unidas creen que el diálogo debe prevalecer ante la discordia, recalcando que la diversidad es una gran virtud en el mundo, y que la población que habita en este se encuentra más unida por su destino común que por las identidades que les separan. El desarrollo del diálogo intercultural nos introduce a compartir ideas y diferencias con el fin de lograr entendernos profundamente en torno al desarrollo de distintas perspectivas y prácticas.

La sociedad debe estar basada en unos principios democráticos que incluyan: la equidad, la justicia social y la inclusión. Lo citado anteriormente nos hace crear un clima de respeto hacia el estado de derecho, los derechos fundamentales y las libertades, incluyendo dentro de los mismos la diversidad cultural.

Bien es cierto que el reconocimiento de la interculturalidad como tal y la integración de los miembros de una comunidad no será capaz de resolver todos los problemas que surgen alrededor de ella.

Para garantizar la comunicación intercultural es un hecho indispensable conocer aquellas tradiciones que tienen los demás, es aquí donde aparece la escuela como estandarte de la interculturalidad, ya que en ella se impulsan valores como el respeto a la pluralidad cultural y se estimulan las relaciones entre culturas.

Puedo concluir este punto diciendo que la legislación educativa contempla medidas específicas para atender la diversidad del alumnado, reconociendo que no todos los estudiantes presentan las mismas necesidades ni parten desde las mismas condiciones. En el caso de los hijos de personas migrantes que cursan estudios obligatorios en España, la normativa distingue claramente varios perfiles que requieren enfoques diferenciados de atención educativa. Estos perfiles pueden organizarse en cuatro subgrupos:

En primer lugar, están los niños y niñas que han sido escolarizados desde el inicio en el sistema educativo español, lo que les ha permitido una integración progresiva y estructurada.

En segundo lugar, encontramos a aquellos que se incorporan de forma tardía y además no comparten la lengua materna castellana, lo cual supone un doble reto tanto a nivel lingüístico como de adaptación curricular.

En tercer lugar, están quienes, aunque fueron escolarizados desde los primeros años en España, no tienen el castellano como lengua materna, lo que requiere apoyos lingüísticos específicos para garantizar su pleno desarrollo académico.

Finalmente, se identifican los estudiantes que se incorporan tardíamente al sistema, pero que sí comparten el idioma castellano, lo que facilita ciertos aspectos de la integración, aunque aún puedan requerir apoyo para adaptarse al entorno educativo y cultural.

Esta categorización permite diseñar respuestas educativas más ajustadas, equitativas y eficaces, asegurando así una atención a la diversidad que favorezca la inclusión y el éxito escolar de todo el alumnado.

La interculturalidad engloba una amplia variedad de situaciones y experiencias, desde la convivencia en entornos urbanos caracterizados por la diversidad étnica —como compartir espacios escolares o laborales con personas provenientes de otras regiones o países— hasta contextos como los Estados con múltiples grupos culturales, los emprendimientos empresariales internacionales, el turismo, las zonas fronterizas o la influencia de los medios de comunicación globales.

Este concepto abarca tanto aspectos cotidianos y personales como la sensación de desconcierto ante lo diferente como aspectos sociales relacionados con las desigualdades, así como dimensiones colectivas y políticas vinculadas al reconocimiento y la equidad entre culturas.

Cuando individuos o comunidades de distintas partes del mundo se relacionan entre sí, ambos lados perciben con claridad que están frente a formas culturales diferentes. Esto se manifiesta, por ejemplo, cuando alguien no es capaz de entender nuestro idioma o interpreta nuestras acciones de una manera inesperada.

## **5.5 MULTICULTURALIDAD O INTERCULTURALIDAD, CHOQUE ENTRE ELLAS.**

Nuestra intención va más allá del simple reconocimiento de la diversidad: buscamos fomentar una verdadera interacción entre los distintos grupos socioculturales. Esta interacción debería surgir dentro del propio entorno compartido, funcionando como un espacio de mezcla cultural dinámica. El resultado de esta convivencia dependerá directamente de los vínculos y relaciones que se establezcan entre los distintos actores del sistema. Así, se configuraría una sociedad más rica en matices que la anterior, aunque también potencialmente más conflictiva, en la que todos los grupos estarían interconectados y participarían activamente en la construcción del tejido social.

Cabe destacar que los modelos de intervención multicultural e intercultural no tienen por qué ser excluyentes, e incluso pueden coexistir dentro de un mismo contexto social. Sin embargo, cuando esto ocurre, el enfoque multicultural suele aparecer antes que el

intercultural. Estos enfoques son característicos de sociedades donde no existen grandes comunidades de población originaria, aunque sí presentan una marcada diversidad cultural, como ocurre en muchas naciones occidentales, tanto europeas como norteamericanas.

Pero ¿qué sucede cuando una sociedad está compuesta mayoritariamente por poblaciones originarias que poseen marcadas diferencias culturales? ¿Qué tipo de enfoque deberíamos adoptar cuando en una misma comunidad conviven numerosas culturas tradicionales, con costumbres profundamente arraigadas, sistemas de valores propios y distintas formas de comunicación?

En el caso de la interculturalidad, el enfoque metodológico más adecuado es el cualitativo, especialmente aquel basado en la etnografía<sup>1</sup>, dado que se inscribe en una visión humanista y enmarcada dentro del paradigma educativo ecológico. Este modelo busca comprender al ser humano dentro del contexto específico en el que se desenvuelve, considerando que no se puede analizar a la persona sin tener en cuenta el entorno que la rodea.

Hoy en día, tanto el multiculturalismo como la interculturalidad son realidades frecuentes en muchas sociedades. Sin embargo, cabe preguntarse si estamos aplicando estrategias específicas adaptadas a cada realidad cultural, o si seguimos utilizando modelos genéricos pensados desde y para sociedades occidentales. Lamentablemente, especialmente en el ámbito educativo, se tiende a optar por esta segunda vía.

Con frecuencia, estos modelos no comparten ni los mismos marcos teóricos ni las mismas variables de análisis. Aun así, se pretende obtener resultados positivos en términos de cohesión social a través de investigaciones de corte cuantitativo, sin tener en cuenta que tanto los gobiernos como las comunidades y los propios individuos necesitan ofrecer respuestas razonadas a los profundos cambios que impone el mundo globalizado.

Lo que estamos estudiando no son objetos físicos bajo condiciones controladas de laboratorio, sino emociones, pensamientos, actitudes y formas de entender la realidad. En definitiva, investigamos cómo las personas perciben y narran el mundo en el que viven y cómo se relacionan.

Y esta dimensión humana es extremadamente difícil de medir con precisión, sobre todo porque no existe una escala universal capaz de cuantificar adecuadamente la complejidad de los sentimientos humanos.

En este trabajo me decantaré por la interculturalidad, ya que mediante este modelo educativo será más sencillo lograr los objetivos que nos propondremos en el mismo.

## **5.6 ¿QUÉ ES LA HIBRIDACIÓN CULTURAL? ¿ES VIABLE EN LA ESCUELA?**

---

<sup>1</sup> Estudio descriptivo de las culturas mediante observación directa.

Los primeros indicios del género *Homo* se remontan a aproximadamente dos millones de años antes de nuestra era, siendo el *Homo habilis* una de las especies más antiguas registradas. Alrededor del millón de años a.C., se constata una expansión progresiva de estas poblaciones humanas hacia otros continentes, lo que marca el inicio de un proceso de poblamiento global. Desde esta perspectiva, podemos afirmar que las poblaciones europeas actuales descienden de aquellos primeros grupos que migraron. Por lo tanto, los europeos actuales somos migrantes.

La hibridación cultural referencia a un proceso que es dinámico de interacción entre distintas culturas, a partir del cual se consiguen generar manifestaciones culturales novedosas que integran elementos propios de las diversas culturas de origen. Este fenómeno no consiste únicamente en la yuxtaposición de rasgos culturales diversos, sino que implica una transformación recíproca, dando lugar a expresiones culturales originales. Dicho proceso puede observarse en diferentes esferas de la vida social, como el lenguaje, la alimentación, la música, el arte, la moda, las tradiciones, así como en los sistemas de valores y los estilos de vida. Este proceso debe ser espontáneo, ya que, no podemos obligar a mezclarse a dos culturas antagónicas.

Según el antropólogo Fredrik Barth, las fronteras entre grupos culturales no deben entenderse como naturales ni esenciales. La convivencia cotidiana entre personas de distintos orígenes culturales no implica necesariamente una integración o asimilación de los grupos implicados. Por el contrario, esta interacción puede dar lugar a tensiones y conflictos, ya que las identidades culturales no son reflejo de culturas homogéneas previas, sino que se configuran en función de intereses sociales y necesidades organizativas específicas.

En este sentido, los elementos culturales compartidos que permiten identificar a un grupo frente a otros pueden intensificarse o adquirir mayor relevancia según el momento histórico y el contexto social. De este modo, Barth y según Grimson, este cuestiona la visión reduccionista que atribuye la conservación de la diversidad cultural al aislamiento geográfico o social, y subraya lo complejas que son y pueden llegar a ser las relaciones interculturales.

Los significados culturales varían según los grupos en los que se producen y contextos en los que se desarrollan. Existen prácticas o signos que pueden tener sentido para algunas culturas, mientras que para otras resultan irrelevantes o incluso contradictorios. Por ejemplo, la escritura alfabética constituye una herramienta esencial en la mayoría de las sociedades.

El contacto entre culturas se manifiesta en múltiples dimensiones: en las formas de hablar, comer, saludar, vestirse o habitar el espacio. Realizar una calçotada en una región distinta como Segovia, o el saludo con un beso entre personas de diferentes nacionalidades latinoamericanas, pueden generar sorpresa o incomodidad debido a diferencias en los códigos culturales. En estos encuentros se ponen en juego estructuras de significación que no siempre son iguales para todos los interlocutores, pero que reflejan la riqueza y

complejidad de las relaciones interculturales. Esto son connotaciones de hibridación cultural donde un mismo gesto o palabra puede tener significados completamente distintos dependiendo del contexto cultural.

Cuando personas o grupos con marcos culturales distintos interactúan, no siempre logran establecer una comunicación fluida y correcta donde consigan entenderse. A menudo, ciertos elementos culturales resaltan como distintivos, lo que en antropología se conoce como "rasgos diacríticos", es decir, características que adquieren especial relevancia en función del contexto y que permiten diferenciar a unos grupos de otros.

Incluso dentro de una misma ciudad o institución, como en una escuela, pueden coexistir diferentes estructuras de significado según el origen social o cultural de las personas. En contextos marcados por la desigualdad estructural, estas pautas de comportamiento y comunicación tienden a ser impuestas por ciertos grupos y asumidas por otros, a veces sin una negociación equitativa.

Un ejemplo claro de esta dinámica ocurre cuando un alumno se instala en un país con prácticas educativas distintas. En ese caso, se abre un espacio de comunicación intercultural en el que deben negociarse nuevas formas de interacción. Este proceso es cotidiano para las personas migrantes, quienes se enfrentan al reto de aprender nuevas normas culturales para poder integrarse mínimamente en la sociedad de acogida. No obstante, estas sociedades no siempre están dispuestas a facilitar la integración, y en muchos casos se observan actitudes de rechazo, exclusión o discriminación.

Por tanto, el entendimiento intercultural no puede darse por hecho. Las personas y los grupos pueden no coincidir en sus códigos, no desear adaptarse o incluso desconocer cómo establecer ese puente comunicativo. Además, las diferencias culturales no se ajustan de forma directa a las divisiones políticas o administrativas como los estados, regiones o municipios, aunque históricamente estas entidades han contribuido a reforzar ciertas identidades culturales, en muchos casos influenciadas por procesos como la colonización.

Un migrante se comunica y comporta de un modo diferente cuando está en presencia exclusiva de otras personas que considera parte de su grupo, que cuando está interactuando con personas de la sociedad receptora, especialmente si estas lo tratan como si fuera inferior o si tuviera menos derechos.

Reconocer al otro, a la vez, como diferente y como igual, como diverso y como actor de un diálogo, es más un desafío que una constatación. El reconocimiento de la diferencia se articula con la definición de desigualdad, así como la percepción de igualdad se articula con la definición de identidad.

En la propia vida cotidiana, encontramos formas específicas de aparición de prejuicios estructurados de un grupo social como si se tratará de un grupo cultural, moral, intelectual

y hasta físicamente inferior. Las intervenciones con migrantes pertenecientes a grupos desvalorizados y miembros de la sociedad receptora presentan características de este tipo.

Para que la hibridación cultural pueda producirse en el contexto escolar, es imprescindible considerar diversas dimensiones de la comunicación intercultural. Este tipo de comunicación se da cuando personas de culturas no homogéneas interactúan a partir de códigos comunicativos propios que, para ellas, resultan evidentes. Sin embargo, este intercambio no siempre implica una comprensión mutua, ya que comunicar no equivale necesariamente a compartir significados o alcanzar una verdadera comunión.

Una de las dimensiones clave en este proceso es la lengua. La lengua materna no solo vincula al individuo con una comunidad de hablantes, sino que está profundamente implicada en los procesos cognitivos. Las diferencias entre lenguas reflejan distintas formas de percibir y comprender el mundo. En situaciones de contacto cultural, estas diferencias pueden generar disputas y negociaciones lingüísticas que, a largo plazo, pueden derivar en fenómenos como el bilingüismo o la pérdida de lenguas. Así, mientras lenguas como el euskera o el catalán han logrado mantenerse vivas, otras como el bable o el castúo están en vías de desaparición. Estos procesos son especialmente visibles en contextos indígenas y en movimientos migratorios.

Otras dimensiones fundamentales para el análisis intercultural en la escuela son el espacio y el tiempo. Aunque todos los grupos humanos los conceptualizan y utilizan, el modo en que lo hacen varía según la cultura. La organización espacial, tanto en el entorno urbano como en el doméstico, refleja jerarquías sociales y divisiones étnicas. En ciudades como Madrid, por ejemplo, encontramos claras diferencias en la distribución geográfica de las clases sociales, como podemos observar en los barrios periféricos del sur, tradicionalmente asociados a la clase trabajadora.

El tiempo también se vive y se narra de una forma u otra culturalmente hablando, dependiendo de la localización. Las experiencias históricas de cada nación influyen en su orientación temporal: mientras algunas culturas, como la árabe, tienden a centrarse en el pasado, otras, como la estadounidense, muestran una marcada orientación hacia el futuro. Además, prácticas cotidianas como pueden ser los horarios de las comidas o la concepción de la puntualidad presentan variaciones significativas. Por ejemplo, en el Estado español es habitual cenar entre las 21:00 y las 22:30, lo que puede resultar sorprendente para personas de otros contextos, como Reino Unido.

Finalmente, la dimensión kinésica, relacionada con la comunicación no verbal a través del cuerpo, también desempeña un papel de relevancia en la interacción intercultural. Los gestos, las posturas y las expresiones faciales son culturalmente determinados, y cada sociedad regula de forma distinta la expresión emocional en público. Incluso el lenguaje corporal se puede modificar cuando una persona cambia de idioma, lo que refleja cómo cada cultura construye significados específicos a través del cuerpo. En este sentido, la comprensión de los códigos kinésicos es esencial para evitar malentendidos y fomentar una convivencia respetuosa en contextos escolares diversos.

En definitiva, la incorporación de una perspectiva intercultural en la educación primaria exige atender a estas dimensiones comunicativas, con el fin de favorecer entornos inclusivos y sensibles a la diversidad cultural y lingüística del alumnado.

### **5.7 QUÉ ES LA AGENDA 2030. CÓMO SE INTEGRA EN EL CURRÍCULUM. LOS OCHO OBJETIVOS DEL MILENIO. ODS (OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE) Y DUA**

En la actualidad, los procesos de globalización están estrechamente ligados al poder de las grandes instituciones económicas internacionales, como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Central Europeo y las corporaciones multinacionales. Estas entidades ejercen una notable influencia a escala global, afectando a los sistemas económicos, sociales y políticos de los países, incluso en los territorios más periféricos.

Este modelo económico globalizado se fundamenta en la lógica de la competitividad, la cual ha reducido significativamente el protagonismo de los mercados nacionales y ha incrementado las desigualdades estructurales a nivel mundial. A pesar del avance tecnológico y el crecimiento económico, la globalización ha intensificado las brechas sociales, generando una profunda polarización entre países ricos y empobrecidos. Como ejemplos contundentes tenemos a algunas personas que acumulan fortunas superiores al producto interior bruto de regiones enteras, como el África Subsahariana, lo que pone en evidencia la alarmante concentración de la riqueza.

En este escenario, las diferencias en el acceso a recursos fundamentales como la salud, la educación, el agua potable y una nutrición adecuada se han convertido en una de las principales causas de las migraciones forzadas. Esta realidad muestra de manera palpable la brecha existente entre los países ricos y los empobrecidos, una situación que empuja a millones de personas a dejar sus hogares en busca de una vida mejor.

#### **5.7.1 Agenda 2030**

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptada por la Asamblea General de la ONU en 2015, se presenta como una estrategia global para enfrentar problemas cruciales como el cambio climático, el agotamiento de los recursos naturales y las crecientes desigualdades sociales y económicas. Esta agenda busca transformar el mundo a través de la cooperación internacional, con el objetivo de mejorar la vida de todas las personas, sin dejar a nadie atrás.

Aunque la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), promulgada en 2013, no menciona de forma explícita la Agenda 2030 (pues es anterior a ella), puede establecerse una relación entre ambos marcos a través de los principios que comparte con los ODS, como la mejora de la calidad educativa, la equidad y la atención a la diversidad.

En este sentido, la LOMCE incorpora elementos curriculares y organizativos que guardan relación con la visión de la Agenda 2030, como la incorporación de competencias clave (entre ellas, la competencia social y ciudadana o la conciencia y expresión cultural), el fomento del respeto al medio ambiente y la atención a la diversidad del alumnado. Sin embargo, esta relación es más implícita que estructural, ya que la ley no integró transversalmente los ODS ni una visión plenamente alineada con el desarrollo sostenible. Esta limitación fue abordada posteriormente por la LOMLOE (2020), que refuerza el vínculo con los ODS de forma más concreta y directa, estableciendo la sostenibilidad, la equidad y la ciudadanía global como ejes fundamentales del currículo educativo.

### **5.7.2 Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)**

La Agenda 2030 está estructurada en 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que cubren una amplia gama de aspectos relacionados con el bienestar humano, el cuidado del planeta y la prosperidad global. Los ODS abarcan las dimensiones económica, social y ambiental, organizadas en torno a cinco áreas clave: personas, planeta, prosperidad, paz y alianzas. Cada uno de estos objetivos tiene metas concretas que deben alcanzarse antes de 2030.

Uno de los ODS que tiene mayor relevancia es el ODS 4, que se refiere a la educación. Este objetivo reconoce la educación como un medio esencial para poder lograr todos los demás ODS, ya que empodera a las personas para contribuir al desarrollo sostenible. El ODS 4 establece como metas fundamentales cuatro:

1. Asegurar que todos los niños y niñas terminen la educación primaria y secundaria.
2. Eliminar las disparidades de género en la educación.
3. Garantizar el acceso a la educación en todos los niveles.
4. Fomentar la alfabetización y las competencias básicas en aritmética y conocimientos necesarios para promover el desarrollo sostenible.

### **5.7.3 La Educación para los ODS**

La educación es una herramienta crucial para transformar la forma de pensar y actuar de las personas en pro de la sostenibilidad. No solo es un objetivo independiente en la Agenda 2030, sino también un facilitador clave para alcanzar los demás objetivos. La UNESCO ha publicado diversas guías para integrar los ODS en el currículo educativo, como el documento "Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje" (2017), que describe actividades y estrategias de enseñanza para implementar los ODS a nivel global.

El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España también ha trabajado en la recopilación de buenas prácticas de educación para el desarrollo sostenible, ofreciendo recursos para aplicar los ODS en el aula, con el fin de lograr un mundo más sostenible, justo y equitativo.

#### **5.7.4 Comparación entre los Objetivos del Milenio (2000) y los ODS (2015)**

En el 2000, la ONU estableció los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) con el fin de reducir la pobreza y mejorar las condiciones de vida en todo el mundo. Estos objetivos se enfocaron en cuestiones sociales, de salud y educativas, con un plazo límite para 2015. Los ocho objetivos del milenio eran:

1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre.
2. Lograr la enseñanza primaria universal.
3. Promover la igualdad de género y la autonomía de la mujer.
4. Reducir la mortalidad infantil.
5. Mejorar la salud materna.
6. Combatir el VIH/SIDA, la malaria y otras enfermedades.
7. Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente.
8. Forjar una colaboración global para el desarrollo.

Pese a no haberse cumplido en su gran mayoría estos objetivos, en 2015 se crean los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS)

Los ODS de la Agenda 2030 profundizan y amplían los objetivos anteriores, ajustando el enfoque hacia un desarrollo más inclusivo y sostenible a largo plazo. A continuación, se presenta una comparación entre los ODS y los ODM, centrándonos en aquellos objetivos que tienen importancia y están relacionados con el ámbito educativo.

| <b>Objetivos del Milenio (2000)</b>      | <b>Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015)</b> |
|------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| Erradicar la pobreza extrema y el hambre | ODS 1: Fin de la pobreza                         |

|                                                           |                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lograr la enseñanza primaria universal                    | ODS 4: Educación de calidad                                                                 |
| Promover la igualdad de género y la autonomía de la mujer | ODS 5: Igualdad de género                                                                   |
| Reducir la mortalidad infantil                            | ODS 3: Salud y bienestar                                                                    |
| Combatir el VIH/SIDA, la malaria y otras enfermedades     | ODS 10: Reducción de las desigualdades                                                      |
| Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente           | ODS 13: Acción por el clima; ODS 14: Vida submarina; ODS 15: Vida de ecosistemas terrestres |

Los ODS de la Agenda 2030 amplían y diversifican los temas tratados en los ODM, añadiendo nuevas áreas de actuación, como la lucha contra el cambio climático, la promoción de la paz y la justicia, la igualdad de oportunidades para todas las personas y la sostenibilidad de los ecosistemas, entre otros. Todos estos aspectos serán importantes en el desarrollo de las clases para lograr una educación de calidad y un bienestar educativo, con el objetivo de desarrollar un sistema acorde a los tiempos en los que vivimos. Es por ello por lo que la agenda 2030 se encuentra integrada en el currículo educativo.

### **5.7.5 Integración de la Agenda 2030 en el Currículo Educativo**

La Agenda 2030 se ha integrado de manera creciente en los sistemas educativos a nivel mundial, incluyendo la educación en el Estado español. La LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la LOE), aprobada en 2020, promueve un enfoque más inclusivo y sostenible en la enseñanza. Esta ley fomenta la educación en valores relacionados con el desarrollo sostenible y la ciudadanía global, alineándose con los principios de los ODS.

Los profesores y educadores juegan un papel fundamental en la implementación de los ODS dentro de las aulas y los centros educativos, incorporando temas como la justicia social, la igualdad de género, el respeto por el medio ambiente y la cooperación internacional en sus propuestas didácticas. Las competencias clave que la LOMLOE resalta incluyen la competencia en sostenibilidad y la conciencia global, fundamentales para alcanzar los ODS.

Este enfoque inclusivo también es coherente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente con el ODS 4 (Educación de calidad), que aboga por una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, y el ODS 10 (Reducción de las desigualdades), que subraya la importancia de reducir las brechas sociales y económicas, tanto dentro de los países como entre ellos. Al promover una educación que impulse el pensamiento crítico sobre las desigualdades globales, se contribuye a formar ciudadanos conscientes de los desafíos que enfrenta el mundo y comprometidos con la búsqueda de soluciones sostenibles y justas.

#### **5.7.6 DUA - Diseño Universal de Aprendizaje**

Es aquí donde la educación juega un papel esencial en la construcción de una sociedad más equitativa y solidaria. Desde el aula, los docentes tienen la responsabilidad de fomentar en los estudiantes una reflexión crítica sobre las causas y consecuencias de estas desigualdades globales. Sin embargo, en lugar de transmitir únicamente información sobre la globalización como un fenómeno abstracto, es fundamental que esta enseñanza se vincule a situaciones concretas que los estudiantes puedan entender y sentir cercanas, para que logren internalizar los valores de la justicia, la solidaridad y el respeto a la diversidad.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (Dua), es un enfoque educativo, que busca crear entornos de aprendizaje flexibles e inclusivos que puedan adaptarse a las necesidades de todos los estudiantes, sin necesidad de modificaciones posteriores.

Desde una perspectiva pedagógica, esta tarea puede abordarse eficazmente mediante el DUA, que ofrece un enfoque flexible y accesible, teniendo en cuenta la diversidad de capacidades, ritmos de aprendizaje e intereses de los estudiantes. Al aplicar el DUA, los docentes pueden ofrecer múltiples formas de representación del contenido (por ejemplo, a través de textos, videos, infografías, actividades interactivas), así como permitir distintas formas de expresión y participación (debates, proyectos colaborativos, representaciones visuales), garantizando que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprender y reflexionar sobre los temas tratados.

Además, la geopolítica actual, marcada por la concentración de poder en manos de unos pocos actores económicos globales, requiere que los estudiantes sean conscientes de las dinámicas de poder que influyen en la distribución de la riqueza y los recursos en el planeta. Es necesario que se entiendan las migraciones no sólo como un fenómeno social, sino también como el resultado de un sistema económico que favorece la concentración de la riqueza y deja fuera a grandes poblaciones de países empobrecidos. Este tipo de análisis fomenta una mayor comprensión de los fenómenos globales y permite que los estudiantes se posicionen frente a ellos desde un enfoque ético y comprometido.

Por tanto, el aula debe ser un espacio para la sugestión crítica: una sugerencia que no se limita a la simple transmisión de conocimientos, sino que invita a los estudiantes a cuestionar, reflexionar y actuar sobre la realidad que los rodea.

En este contexto, es crucial que desde la educación se fomente una conciencia crítica y solidaria. La globalización, tal como se presenta hoy, con un marcado carácter economicista, plantea también retos sociales y culturales: fomenta el hiperconsumo, debilita identidades locales y puede dar lugar al surgimiento de movimientos identitarios de carácter excluyente.

## **5.8 CONCEPTO DE NACIÓN**

Para abordar el tema de la multiculturalidad y la interculturalidad considero imprescindible definir el concepto de nación. Ya que es un tema muy personal y particular, tanto para los migrantes como para la población autóctona de un territorio. El sentimiento hacia la patria puede llegar a ser un tema conflictivo y emotivo ya que esta movido por sentimientos movido por sentimientos. Así comenzamos con la acotación de este concepto.

La configuración de los estados modernos ha supuesto, en muchos casos, el desarrollo de modelos propios de gestión del conflicto social. En cada país, se han establecido formas particulares de estructurar las diferencias internas y de visibilizarlas —o invisibilizarlas— en función de intereses políticos, sociales y culturales. Así, los espacios nacionales pueden entenderse como ámbitos de diálogo social, en los cuales se han consolidado discursos específicos que permiten hablar (o callar) sobre la diversidad y las desigualdades.

En este proceso, los estados nacionales no solo han sido entidades administrativas o territoriales, sino también organizadores activos de su pluralidad interna. A través de sus instituciones, como la escuela o los medios de comunicación, se han promovido lenguajes y símbolos que configuran una determinada visión de la identidad colectiva. Esta visión, en muchas ocasiones, ha tratado de proyectar una imagen de homogeneidad cultural, que rara vez se corresponde con la riqueza y complejidad reales de las sociedades que componen dichos estados.

La noción de “cultura nacional” resulta especialmente controvertida. A menudo, cuando se habla de culturas nacionales, lo que realmente se está haciendo es referirse a proyectos políticos que han intentado imponer una narrativa uniforme, mediante elementos simbólicos institucionalizados —como himnos, banderas, relatos históricos, entre otros— que supuestamente representarían a toda la población. Sin embargo, estas construcciones oficiales, han logrado impacto en la conciencia colectiva, no logran abarcar la multiplicidad de experiencias y prácticas culturales existentes.

En la actualidad existe una creencia generalizada según la cual todos los habitantes de un Estado comparten una única cultura, y que esta unidad cultural sería el fundamento del propio Estado. No obstante, esta suposición responde más a una necesidad del poder

político por legitimarse, que a una descripción fiel de la realidad. La homogeneidad cultural es una construcción política, no una evidencia empírica.

Dicho esto, no se niega la existencia de elementos comunes dentro de la nación española. Sin embargo, estos elementos compartidos deben buscarse no en rasgos inmutables o esencialistas, sino en las experiencias históricas vividas colectivamente, y en las prácticas sociales y culturales que han emergido de esas vivencias. En consecuencia, las identidades no son fijas ni permanentes, sino que se transforman con el tiempo, en función de nuevas realidades sociales y culturales.

Las categorías como nación, región o provincia deben entenderse como formas de clasificación social surgidas en contextos históricos específicos. Lo verdaderamente relevante es preguntarse qué sucede con estas categorías cuando cambian radicalmente las condiciones que les dieron origen.

En este sentido, autores como Fredrik Barth han señalado que las fronteras culturales y sociales no desaparecen necesariamente con el aumento de los contactos o la movilidad entre grupos. Más bien, se mantienen mediante dinámicas sociales que generan procesos simultáneos de inclusión y exclusión. Las diferencias étnicas y culturales no se sostienen por el aislamiento, sino por la manera en que las sociedades organizan sus relaciones y jerarquías internas. Así, a pesar del intercambio constante entre personas, persisten límites simbólicos que marcan la pertenencia o no a determinados grupos.

Desde esta perspectiva, la noción de nación puede abordarse desde dos dimensiones complementarias: por un lado, como un sentimiento de pertenencia e identidad colectiva que une a las personas en torno a una historia o símbolos comunes; y por otro, como una forma institucional de gestionar la diversidad y las desigualdades dentro de una sociedad determinada.

Durante el siglo XX, especialmente en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, varios antropólogos vinculados a la escuela de Franz Boas comenzaron a analizar la nación no sólo como un fenómeno político, sino también como un objeto de estudio sociocultural, prestando atención a cómo se construyen y reproducen las identidades nacionales.

Cada país, junto con su población, empezó a ser concebido como un universo cultural propio. Las fronteras entre naciones pasaron a interpretarse en términos nacionales, estableciendo así los límites de estas nuevas unidades de análisis.

Durante buena parte del siglo XX, se consolidó una visión de las fronteras políticas entre Estados como espacios culturalmente definidos. Esta interpretación suponía que las sociedades, de forma casi automática, tenderían a identificar diferencias culturales entre ellas y sus vecinos, reforzando así la idea de nación como una unidad natural y universal. En este marco, la cultura nacional se entendía como una expresión inherente al territorio estatal, en la que los modos de vida, las costumbres y las formas de organización social eran percibidas como exclusivas y homogéneas.

Frente a esta visión, desde la década de los 80 ha cobrado fuerza una perspectiva más crítica y relacional, alineada con los planteamientos del constructivismo histórico. Desde esta mirada, se pone en cuestión la idea de que la nación sea una realidad preexistente o inmutable. Por ejemplo, Eric Hobsbawm rechaza la noción de nación como algo dado, y sostiene que se trata de una construcción social e histórica, fruto de procesos conscientes de invención, planificación e incluso manipulación simbólica. Para este autor, las naciones no emergen naturalmente, sino que son el resultado de prácticas de “ingeniería social” que configuran una identidad colectiva específica.

A pesar de su carácter imaginado y contingente, no se debe subestimar el hecho de que la formación de una nación tiene consecuencias materiales concretas. En la práctica, el proceso de construir una identidad nacional va acompañado de la delimitación de un territorio sobre el que un Estado ejerce autoridad legítima. Este control se traduce en la capacidad de establecer normas, políticas y estructuras institucionales que afectan directamente a la vida cotidiana de la ciudadanía. Lo que afectará también a la educación.

En este sentido, la nación no solo es una idea o símbolo compartido, sino también un mecanismo de organización del poder político y social, que interviene activamente en la configuración de las relaciones sociales, económicas y culturales. Por tanto, aunque su identidad pueda estar basada en narrativas y símbolos contruidos, su influencia es tangible y operativa, y tiene un fuerte impacto en la manera en que las personas se relacionan con el Estado y entre sí.

En ese proceso, los Estados nacionales fueron contruidos a partir de un límite externo con otros estados y las identificaciones se han contruido por contraste con otras naciones, que se supone tienen su propia historia y su propia cultura. Es decir, no se debe concebir a las identidades nacionales en sí mismas sino en procesamiento y en definición con relación a las fronteras, tanto políticas como identitarias que no siempre coinciden (Alejandro Grimson).

El desarrollo de las perspectivas constructivistas para el estudio de las naciones ha sido contemporáneo de nuevos “brotes nacionalistas”, de la constitución de “nuevas etnicidades” y de ineludibles conflictos étnicos y étnico-nacionales. Por eso, se constata que “los relatos de la multiculturalidad se encuentran escondidos entre la teorización académica y los movimientos sociopolíticos porque las ciencias sociales y las humanidades conciben las identidades como históricamente constituidas, imaginadas y reinventadas”, mientras que muchos movimientos sociales y políticos absolutizan el encuadre territorial originario de las etnias y naciones, y afirman dogmáticamente los rasgos biológicos y telúricos asociados a ese origen. En ese sentido, parece necesario preguntarse acerca del sentido práctico de esa utilización de las identificaciones por parte de los grupos en el marco de la sociedad y la cultura contemporánea. Por eso, es imprescindible investigar las dinámicas específicas de las investigaciones nacionales, locales y globales entre los sentidos de pertenencia, de historia, de comunidad y de sus fronteras.

La nación funciona como un sistema de diferencias y cumple un papel central en la producción de diversidad, ya que moldea al "otro" interno a través de su capacidad para establecer diálogos y definir identidades. En este marco, cada Estado nacional ha desarrollado distintas estrategias de unificación, frente a las cuales los diversos sectores sociales han reaccionado de formas variadas. De estas tensiones emergieron formaciones nacionales diversas, que configuraron divisiones particulares y dieron lugar a culturas distintivas, tradiciones reconocibles e identidades significativas dentro del escenario político.

De este modo, la nación puede entenderse como una categoría que clasifica a los grupos humanos y que conlleva un sentimiento de pertenencia a una comunidad concebida como horizontal. Al institucionalizarse, al igual que otros sistemas de clasificación, el parámetro nacional define territorios de autoridad y legitimidad mediante las categorías que establece, las cuales adquieren una apariencia de realidad tanto natural como social. En consecuencia, la nación forma parte del orden político y simbólico o ideológico, al mismo tiempo que influye en las dinámicas de la interacción social y en la construcción del sentimiento colectivo.

## **6. LA INTERCULTURALIDAD EN EL CURRÍCULUM FORMAL DEL ESTADO ESPAÑOL (LOMLOE) Y SU DESPLIEGUE EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.**

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), establece la interculturalidad como un eje transversal en el sistema educativo español, promoviendo una educación inclusiva que valore la diversidad cultural y lingüística. Este enfoque se despliega en diversos desarrollos normativos, como el Real Decreto 157/2022 y el Decreto 38/2022 de Castilla y León, los cuales detallan su aplicación en la Educación Primaria.

La LOMLOE define la competencia plurilingüe como la capacidad de usar distintas lenguas de manera apropiada y eficaz para la comunicación y el aprendizaje, integrando dimensiones históricas e interculturales. Esto permite desarrollar el conocimiento, la valoración y el respeto por la diversidad lingüística y cultural, fomentando así la convivencia democrática.

El Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. En su sección C, dedicada a la interculturalidad, se destaca que la lengua extranjera es un medio de comunicación y relación con personas de otros países, permitiendo acceder a nueva información y conocer culturas y modos de vida diferentes. Se promueve la valoración positiva e interés por establecer contactos y comunicarse con hablantes de otras lenguas, así como la apreciación de la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de valores ecosociales y democráticos.

El Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en Castilla y León. En su apartado 6, se enfatiza el reconocimiento y la valoración de la diversidad y la igualdad de género, mostrando empatía y respeto por

otras culturas. Se promueve la reflexión sobre cuestiones éticas para contribuir al bienestar individual y colectivo, alineándose con los valores de la integración europea .

La interculturalidad se integra en el sistema educativo a través del Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el Plan General Anual (PGA). Estos documentos deben reflejar el compromiso del centro con la diversidad cultural, estableciendo objetivos, contenidos y actividades que fomenten la convivencia intercultural. Se promueve la participación activa de toda la comunidad educativa en la creación de un entorno inclusivo y respetuoso con las diferencias.

La LOMLOE, junto con sus desarrollos normativos, establece la interculturalidad como un principio fundamental en la educación española. A través de la competencia plurilingüe y su aplicación en los currículos, se busca formar ciudadanos críticos, respetuosos y comprometidos con una sociedad diversa y democrática.

## **6.1 DIFERENTES PROPUESTAS METODOLÓGICAS MULTICULTURALES E INTERCULTURALES**

La educación para todos es el paradigma educativo de los sXX y sXXI. La educación intercultural está concebida como una educación para el conjunto de los escolares, hecho que implica la inclusión de sus características en las programaciones curriculares. La legislación muestra una postura que tiene mayor proximidad a la Educación Multicultural que a la Educación Intercultural.

La atención al alumnado migrante la podemos encontrar en el Plan de Atención a la Diversidad o en los Programas de Compensación Educativa. Esto se realiza desde el Proyecto Curricular y se completa con un Plan Global de Atención a la Interculturalidad.

Las propuestas educativas multiculturales e interculturales que se desarrollen a nivel educativo partirán de la realidad de adaptación de los escolares migrantes al sistema educativo español. Este proceso lo podemos estructurar en cuatro fases:

- 1- La llegada: entusiasmo ante el cambio y oportunidades futuras
- 2- Choque cultural y ansiedad que provoca una nueva situación y el proceso de adaptación.
- 3 - Recuperación y optimismo ante posibles logros sociales y educativos
- 4 - Adaptación a la sociedad

Encontramos que la Educación Multicultural promueve propuestas acordes con la realidad contenida en la legislación vigente. Es decir se adapta a las leyes que actualmente tenemos a nivel estatal y de comunidades autónomas. Garantiza la coexistencia pacífica y reivindica los derechos de los grupos culturales que se sienten discriminados o marginados socialmente, y tiene unos objetivos muy claros y marcados:

primero la modificación de modelos educativos etnocéntricos, segundo eliminación de barreras como la posición económica y la discriminación.

La Educación Intercultural incluye en el currículo conocimientos útiles para todo el alumnado independientemente de su lugar de origen, este tipo de educación promueve cambios que aún no son tangibles en política educativa, pero deberían irse concretando en estrategias y reformas legislativas adecuadas donde la igualdad de oportunidades esté garantizada para todos los miembros de la comunidad educativa.

La interculturalidad incluye una serie de elementos donde las carencias que nos muestra la propia multiculturalidad son eliminadas. En el modelo intercultural hay una insistencia en reconocer la amplia amalgama de marcas culturales que pueden encontrarse en la propia cultura, al tiempo que se es capaz de interiorizar y vivir esas culturas externas como algo propio.

Principalmente la idea fundamental es eliminar las actitudes racistas y conseguir una igualdad de oportunidades educativas. Estas propuestas educativas propician actuaciones donde se adoptaran prácticas que forman parte de los grupos mayoritarios frente a los minoritarios que tienen la intención de conseguir esa igualdad.

Actualmente se intenta garantizar la integración de todos los componentes de la sociedad pluricultural española. Y es aquí donde podemos empezar a encontrarnos con cierta controversia en el desarrollo de las ideas y pensamientos, y es que realmente ¿Todos los colectivos desean esa integración? La integración es algo que tendría que estar en manos de la elección voluntaria de cada persona como expresión de un derecho fundamental. La Educación Multicultural no garantiza los mecanismos para lograr esa interrelación cultural, sino para garantizar la máxima igualdad de oportunidades.

## **6.2 MODELOS EDUCATIVOS QUE PARTEN DE LAS PROPUESTAS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

La educación multicultural ha contribuido al respeto por la identidad del otro, pero presenta limitaciones a la hora de generar procesos de transformación social y construcción conjunta de nuevas formas de convivencia. Frente a este enfoque, el modelo intercultural se presenta como una alternativa más adecuada para el contexto educativo actual, ya que promueve la integración cultural desde el reconocimiento y la participación activa de todos los miembros de la comunidad. Esta perspectiva no anula las referencias culturales individuales, sino que las integra en un marco común de igualdad de derechos y oportunidades.

En el ámbito educativo, la interculturalidad implica intercambio, cooperación y enriquecimiento mutuo. Según Aguado (2005), se trata de construir una escuela activa, abierta y transformadora, donde se valoren las diferencias culturales mediante prácticas

inclusivas y democráticas. El objetivo es garantizar una convivencia equilibrada, fomentando el reconocimiento de la diversidad como elemento enriquecedor.

Las propuestas educativas interculturales se caracterizan por tres enfoques principales:

1. Integración cultural: Busca reducir actitudes racistas y fomentar el respeto a la diversidad. Dentro de este enfoque destacan el modelo de relaciones humanas y el modelo de educación no racista, ambos orientados a mejorar la convivencia y eliminar prejuicios en el entorno escolar.
2. Reconocimiento de la pluriculturalidad: A través de modelos como el currículo multicultural, la orientación multicultural y el pluralismo cultural, se pretende adaptar la enseñanza a la diversidad del alumnado, respetando sus estilos de aprendizaje y fortaleciendo el autoconcepto cultural. También se incluyen las competencias multiculturales, que promueven habilidades para desenvolverse en contextos normativos y culturales diversos.
3. Simetría cultural: Se basa en la eliminación de desigualdades estructurales, con propuestas como el modelo de educación antirracista, que busca erradicar cualquier forma de discriminación en el aula.

A estos enfoques se suman modelos integradores como el modelo holístico, que implica a toda la comunidad educativa en la promoción de la igualdad de oportunidades, y el modelo de interacción cultural, centrado en la valoración del pluralismo y el trabajo coordinado entre los niveles formales e informales del sistema educativo.

No obstante, en la práctica educativa y en el marco normativo vigente, persiste una tendencia hacia el enfoque multicultural, centrado más en la integración del alumnado inmigrante que en el intercambio cultural real. La legislación educativa, por lo general, carece de objetivos específicos relacionados con la interculturalidad, y no contempla de manera suficiente el desarrollo de actitudes y competencias interculturales.

Es necesario, por tanto, avanzar hacia una educación verdaderamente intercultural que no solo promueva la inclusión, sino que también reconozca y valore activamente la diversidad cultural presente en el aula. Esto resulta especialmente relevante para atender de forma equitativa a todo el alumnado, incluidos los hijos e hijas de personas migrantes, cuyas necesidades educativas no son homogéneas y requieren respuestas pedagógicas adaptadas y sensibles al contexto cultural.

## **7. MINORÍAS CULTURALES EN EL SISTEMA EDUCATIVO DEL ESTADO ESPAÑOL Y CYL: ESTADO DE LA CUESTIÓN**

### **7.1 LOS PROCESOS MIGRATORIOS. FLUJOS**

Cuando consideramos los procesos migratorios, es importante reconocer que no todos los migrantes tienen las mismas circunstancias. Si dejamos de lado aquellos migrantes con alta cualificación que llegan con un contrato laboral o los turistas extranjeros, la mayoría de las personas que migran lo hacen debido a circunstancias extremas. En muchos casos, se ven obligados a abandonar sus hogares, su familia y su cultura, movidos por la necesidad de supervivencia, ya sea propia o de sus seres queridos. Esta situación provoca cambios profundos y significativos en las personas migrantes, quienes enfrentan conflictos internos y externos derivados de la adaptación a una nueva realidad.

¿Cómo sobreviven estos migrantes con tan pocos recursos? Además, ¿cómo se sienten al recibir noticias indeseadas desde su país de origen? Estos son aspectos que muchas veces no tomamos en cuenta, ni siquiera consideramos cómo se sienten las familias que quedan atrás. La empatía con los migrantes y su situación es esencial, pero no siempre está presente en la sociedad receptora.

No debemos olvidar que, no hace tanto tiempo, los españoles fueron quienes vivieron una situación similar. Entre los años 1840 y 1940, más de 52 millones de europeos emigraron hacia América. Durante el siglo XX, más de 7 millones de españoles tuvieron que buscar nuevas oportunidades fuera de su país. Hoy en día, debido a la crisis económica mundial, alrededor del 80% de los migrantes que llegan a Francia para trabajar en la vendimia son españoles. De nuevo la historia se repite, pero ahora los protagonistas somos nosotros.

### **7.2 FACTORES QUE CONDICIONAN EL PROCESO MIGRATORIO**

Las causas que impulsan la migración son múltiples y dependen de una variedad de factores. A continuación, se resumen algunos de los más relevantes:

1. La bonanza económica en el Estado español atrae a un gran número de migrantes debido a las mejores perspectivas laborales y de vida.
2. Medios de transporte y accesibilidad: Aunque la inmigración por mar (a través de pateras) representa solo el 1%, y por carretera el 23%, el 62% de los migrantes llegan a España por avión, un fenómeno difícil de controlar.
3. El efecto llamada: La percepción de que el Estado español ofrece oportunidades económicas impulsa a muchos a migrar. Sin embargo, la realidad económica no siempre es tan favorable como la que se imagina desde el país de origen.
4. Condiciones laborales difíciles: Aunque los salarios en el Estado español pueden ser más altos en comparación con los del país de origen, las dificultades para ahorrar y enviar dinero a sus familias debido al alto costo de vida hacen que

muchos migrantes vivan en condiciones muy duras.

5. Trabajo agropecuario: La oferta de trabajos en el sector agrícola, especialmente en zonas de Castilla y León, es una de las razones por las que muchos migrantes optan por establecerse en estas áreas. Estos trabajos, aunque a menudo mal remunerados, son relativamente fáciles de aprender y tienen un impacto positivo en el medio ambiente local.
6. Condiciones de vida en áreas rurales: Las áreas menos pobladas de Castilla y León ofrecen un costo de vida más bajo y más oportunidades para encontrar vivienda asequible, lo que puede atraer a migrantes que buscan estabilidad a largo plazo.
7. Mantenimiento de la población en municipios pequeños: La llegada de migrantes a municipios de baja población puede contribuir a frenar el envejecimiento poblacional y a mantener servicios esenciales como la educación y la sanidad. Por lo tanto, es importante facilitar que los migrantes se establezcan de manera estable en estas comunidades.
8. Mejoras sociales: A menudo, los migrantes buscan en los países de acogida oportunidades de mejora en áreas como sanidad, educación y trabajo, las cuales no están tan accesibles en sus países de origen.
9. Desigualdades demográficas y económicas: Las diferencias en el crecimiento poblacional y el desarrollo económico entre los países del Tercer Mundo y los países más desarrollados generan un vacío poblacional que los migrantes vienen a llenar, contribuyendo al crecimiento de la población en lugares con bajas tasas de natalidad, como es el caso de España.
10. Avances en las tecnologías y los medios de comunicación: Los medios de comunicación, junto con los avances en tecnología y transporte, han facilitado el acceso a información sobre la vida en otros países, promoviendo el deseo de emigrar en busca de una vida mejor.
11. La cultura del consumo y el éxito: La exposición constante a las imágenes de una vida exitosa y consumista en los medios de comunicación puede influir en las decisiones de los migrantes que buscan una vida más próspera.
12. Conflictos violentos e inestabilidad política: Las guerras, persecuciones y crisis políticas obligan a muchas personas a huir de sus países en busca de seguridad, convirtiéndose en migrantes forzados.

Los procesos migratorios son impulsados por una amplia gama de factores, tanto económicos como sociales, políticos y culturales. Aunque los migrantes pueden tener

expectativas de una vida mejor, la realidad es a menudo más dura y complicada de lo que se imaginaban. La empatía y el apoyo social son fundamentales para que los migrantes puedan adaptarse y contribuir positivamente a sus nuevas comunidades, al mismo tiempo que se les asegura una vida digna.

### **7.3 ANÁLISIS, SITUACIÓN Y REFLEXIÓN DE LAS MIGRACIONES EN EL ESTADO ESPAÑOL Y EN CASTILLA Y LEÓN**

Las migraciones han sido, durante mucho tiempo, percibidas como un desafío de carácter político, económico y social tanto en España como en el conjunto de Europa. La reciente crisis económica ha transformado radicalmente el panorama social, obligando a muchos países europeos a reconsiderar diversos aspectos clave de su funcionamiento: desde el modelo económico hasta las políticas laborales y educativas. En este contexto, el fenómeno migratorio ha comenzado a ser visto desde una nueva perspectiva.

Más que ser concebido como una “amenaza” o una supuesta invasión, el principal problema asociado a los flujos migratorios actuales radica en la dificultad de establecer una regulación social adecuada para quienes llegan. Esta situación ha contribuido, lamentablemente, a la reaparición de discursos discriminatorios y actitudes xenófobas que afectan negativamente a la población migrante, consolidando estereotipos injustos y generando rechazo.

Si se analiza el fenómeno migratorio desde los países de origen, suele estar vinculado a contextos de fuerte precariedad: crisis económicas, deficiencias sanitarias, inestabilidad laboral o problemas sociales profundos. Es importante comprender que las personas no deciden abandonar sus hogares, su cultura o sus redes afectivas por elección propia, sino como respuesta a una necesidad urgente e inevitable. En la mayoría de los casos, migrar no es una opción deseada, sino una decisión forzada por las circunstancias.

En este sentido, quienes llegan al Estado español como migrantes, proceden en gran medida de contextos de gran vulnerabilidad social y económica, e incluso, en algunos casos, de situaciones de exclusión o marginalidad. Es posible distinguir entre dos grandes tipos de migración: la forzada, que representa la mayoría de los casos, y la voluntaria, mucho menos frecuente.

Dada esta realidad, se vuelve imprescindible diseñar e implementar políticas públicas que contribuyan a abordar este fenómeno desde una perspectiva integral, especialmente desde el ámbito educativo. La escuela, como espacio de inclusión y transformación social, debe ser un agente clave en la respuesta a este desafío. La puesta en marcha de proyectos educativos que promuevan la inclusión, la equidad y el respeto a la diversidad cultural resulta crucial para facilitar el proceso de integración de la población migrante.

Es fundamental tener en cuenta que las personas que migran no desean cortar los lazos con sus orígenes ni desvincularse de sus costumbres, pero muchas veces no tienen otra

alternativa. Esta desconexión forzada dificulta aún más su proceso de adaptación al nuevo entorno. A las complicaciones propias del país de origen se suman nuevas dificultades en la sociedad de acogida: desde las barreras idiomáticas y culturales hasta las posibles situaciones de discriminación o exclusión social.

Desde una mirada psicosocial, se puede afirmar que gran parte de las personas migrantes se encuentran en una situación de alta vulnerabilidad. A menudo, estas personas enfrentan múltiples factores de estrés que, en muchos casos, son ignorados por la sociedad receptora. A pesar de ello, se les exige una integración rápida y eficaz, lo que genera una presión adicional.

Cabe preguntarse entonces: ¿realmente se están dando las condiciones necesarias para que este proceso de integración social sea exitoso? Todo indica que no. Tal como señala Aparicio Gervás (2009), los factores que dificultan la adaptación del migrante en el país de destino son numerosos, diversos y, en muchas ocasiones, desconocidos o subestimados por la sociedad receptora.

**7.4 LAS MIGRACIONES EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CASTILLA Y LEÓN**

| Población migrante en el Estado Español     |           |                              |
|---------------------------------------------|-----------|------------------------------|
| PAÍS                                        | POBLACIÓN | % sobre población extranjera |
| MARRUECOS                                   | 1.092.892 | 16%                          |
| COLOMBIA                                    | 856.616   | 12,8%                        |
| VENEZUELA                                   | 599.769   | 8,8%                         |
| RUMANÍA                                     | 532.456   | 7,9%                         |
| ECUADOR                                     | 448.643   | 6,6%                         |
| Estado Español: 13,4% de población migrante |           |                              |

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE), Censo Anual de Población a 1 de enero de 2024.

| Población migrante en Castilla y León       |           |       |
|---------------------------------------------|-----------|-------|
| PAÍS                                        | POBLACIÓN | %     |
| RUMANÍA                                     | 46.681    | 20,7% |
| BULGARÍA                                    | 34.967    | 15,5% |
| MARRUECOS                                   | 25.425    | 11,3% |
| PORTUGAL                                    | 20.380    | 9,0%  |
| COLOMBIA                                    | 22.261    | 9,9%  |
| Castilla y León: 9,4% de población migrante |           |       |

Fuente: Junta de Castilla y León, con datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), Censo Anual de Población a 1 de enero de 2024.

| Población migrante en cada provincia de CyL |                                   |                                      |
|---------------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|
| Provincia                                   | % Población migrante total en CyL | % población migrante en la provincia |
| BURGOS                                      | 15,5%                             | 10,1%                                |
| VALLADOLID                                  | 19,0%                             | 7,7%                                 |
| LEÓN                                        | 11,5%                             | 5,4%                                 |
| SEGOVIA                                     | 7,9%                              | 13,8%                                |
| SALAMANCA                                   | 7,4%                              | 6,3%                                 |
| ÁVILA                                       | 6,8%                              | 8,2%                                 |
| SORIA                                       | 4,8%                              | 12,6%                                |
| ZAMORA                                      | 4,3%                              | 5,1%                                 |
| PALENCIA                                    | 3,8%                              | 6,2%                                 |

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE), Censo Anual de Población a 1 de enero de 2025.

| Población migrante en Educación Primaria en las provincias de Castilla y León |                       |                               |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-------------------------------|
| Provincia                                                                     | % Alumnado extranjero | Número de alumnos extranjeros |
| Castilla y León                                                               | 8,7 %                 | 31.977                        |
| León                                                                          | 6,3 %                 | 3.799                         |
| Burgos                                                                        | 7,4 %                 | 4.366                         |
| Valladolid                                                                    | 6,8 %                 | 4.010                         |
| Segovia                                                                       | 9,3%                  | 3.041                         |
| Ávila                                                                         | 8,1 %                 | 2.208                         |
| Salamanca                                                                     | 7,9 %                 | 2.009                         |
| Palencia                                                                      | 8,0 %                 | 1.162                         |
| Soria                                                                         | 6,5 %                 | 1.248                         |
| Zamora                                                                        | 6,7 %                 | 1.300                         |

Datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional, recopilados por la Agencia de Noticias de Castilla y León (ICAL). Septiembre de 2023

### **7.5 Educación Física e Interculturalidad en Educación Primaria: Más allá del Folklore**

La Educación Física, como área del currículo en Educación Primaria, ofrece una oportunidad única para promover una propuesta pedagógica más profunda y significativa desde una perspectiva intercultural. Lejos de limitarse a las actividades tradicionales como los llamados "juegos del mundo", es necesario avanzar hacia planteamientos que integren de forma real y crítica la diversidad cultural presente en las aulas.

Uno de los retos fundamentales de la Educación Física intercultural es evitar la reproducción de modelos sociales jerarquizados que puedan generar exclusión hacia el alumnado que no forma parte de la cultura mayoritaria. En este sentido, es imprescindible revisar las propuestas curriculares para que no se reduzcan a la mera práctica de juegos, danzas o deportes exóticos. Dichas actividades deben ir acompañadas de una visión pedagógica más amplia, que contemple los sistemas de valores, las formas de comunicación y las representaciones corporales de distintas culturas. El objetivo es

construir puentes desde los elementos comunes y fomentar la convivencia desde el respeto mutuo.

La intervención educativa debe, por tanto, superar lo meramente folklórico para centrarse en una pedagogía que permita desmontar estereotipos, en especial aquellos de carácter racial o cultural. La Educación Física Intercultural debe promover un currículo inclusivo que favorezca el trabajo cooperativo y el contacto entre estudiantes de diversas procedencias culturales. De este modo, se contribuye a mejorar la cohesión del grupo y a transformar prejuicios mediante el conocimiento y la experiencia compartida.

Si hablamos de Educación Física desde una perspectiva intercultural, es fundamental comprender que el cuerpo y el movimiento no son fines en sí mismos, sino medios para alcanzar objetivos educativos ligados a la convivencia intercultural. Así, metas como el conocimiento de manifestaciones motrices de distintas culturas o la reducción de actitudes racistas deben ser abordadas mediante actividades específicas que tengan al cuerpo como eje central. La adquisición de competencias interculturales, tal como las define Aguado (2003), implica el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas y prácticas que permitan a las personas interactuar de manera eficaz en contextos diversos. Para ello, es esencial crear un clima afectivo positivo que fomente la integración y el apoyo mutuo.

Sin embargo, este proceso no está exento de dificultades. En contextos multiculturales, pueden surgir conflictos derivados de distintas concepciones sobre el cuerpo y el movimiento, especialmente relacionados con aspectos religiosos o de género. Por ejemplo, el papel del cuerpo en determinadas religiones o la participación de niñas en actividades físicas pueden generar tensiones que el profesorado debe saber gestionar con sensibilidad y formación específica (Contreras et al., 2007; Dagkas y Benn, 2006). Es importante recordar que la Educación Física intercultural no debe dirigirse únicamente al alumnado inmigrante, sino a toda la comunidad educativa, fomentando una ciudadanía plural e inclusiva (Aguado, 2003).

## **8. Propuestas para la educación intercultural en el aula**

Uno de los pilares que favorece la integración y la convivencia de la población extranjera en nuestro país no es otro que la educación (Aparicio, Carbonero y Carro, 2006). La educación es, además, la principal herramienta que favorece la integración y persigue la lucha contra el racismo, la intolerancia y la xenofobia (Aparicio, 2002), y esa educación, se tiene que forjar en y desde la escuela. La escuela actual se encuentra en un proceso de cambio constante, impulsado, entre otros factores, por la creciente diversidad del alumnado. Este dinamismo hace que el perfil del estudiante evolucione más rápidamente incluso que las propias metodologías pedagógicas. Una de las transformaciones más significativas que atraviesa el sistema educativo es la presencia cada vez mayor de estudiantes de origen extranjero, lo que plantea desafíos importantes para la escuela del siglo XXI.

Esta nueva realidad exige un replanteamiento de los modelos educativos tradicionales. La respuesta pedagógica ya no puede centrarse únicamente en la transmisión de contenidos, sino que debe orientarse hacia la formación en valores, promoviendo la convivencia, el respeto mutuo y la tolerancia en contextos crecientemente diversos. El entorno escolar se convierte así en un espacio privilegiado para abordar los retos de la multiculturalidad, y para fomentar una verdadera educación intercultural que no se limite a reconocer la diversidad, sino que la integre de manera activa en la vida del aula. Este enfoque implica superar las metodologías homogéneas, para avanzar hacia prácticas educativas más inclusivas y adaptadas a las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de su procedencia.

Además, no basta con cambiar los enfoques didácticos; es imprescindible incorporar también perspectivas socioculturales y psicoeducativas, que permitan comprender las distintas trayectorias vitales del alumnado y generar entornos seguros, de apoyo emocional y equitativos. Solo desde esta mirada amplia y contextualizada se puede trabajar hacia una integración real, que no se limite a la adaptación del estudiante al sistema, sino que reconozca y valore su bagaje cultural.

En este marco, la interculturalidad no debe entenderse como una mera estrategia puntual, sino como un proceso pedagógico continuo que promueve la convivencia entre personas y comunidades culturalmente diversas, en condiciones de igualdad y respeto. Aprender a convivir, compartiendo espacios y experiencias desde la diferencia, se convierte así en un objetivo educativo prioritario, alineado con las demandas de la sociedad contemporánea.

Uno de los pilares más firmes que estimula esta convivencia, no es otro que la educación intercultural. Es la principal herramienta que favorece la integración y persigue la lucha contra el racismo, la intolerancia y la xenofobia (Aparicio Gervás, 2002), desgraciadamente aún bastante arraigadas en nuestra sociedad.

La creciente diversidad cultural presente en las aulas obliga a replantear las estrategias metodológicas que tradicionalmente se han aplicado en el ámbito educativo. Este contexto exige, además, una revisión profunda de los objetivos generales del currículo, que deben adaptarse para responder a una realidad social y escolar cada vez más plural.

En el caso del Estado español, el desarrollo de políticas y prácticas educativas que promuevan la interculturalidad se encuentra aún en una fase inicial si lo comparamos con otros países europeos que han avanzado con mayor firmeza en esta línea. Cuestiones tan relevantes como el racismo, la xenofobia, la desigualdad de género o la intolerancia han comenzado a abordarse de manera sistemática en el entorno escolar hace relativamente poco tiempo, lo que refleja la necesidad urgente de continuar profundizando en este enfoque.

Para fomentar una educación intercultural significativa, es fundamental que este enfoque no se limite a intervenciones puntuales o proyectos específicos. Por el contrario, debe integrarse de forma transversal en el currículo escolar, y muy especialmente en áreas

como Ciencias Sociales u otras relacionadas con valores, ética, etc. Estas materias ofrecen un marco idóneo para trabajar aspectos como el respeto por la diversidad, la comprensión cultural, la empatía y la convivencia democrática.

Incorporar contenidos relacionados con la interculturalidad en estas asignaturas no solo contribuye a dotar de visibilidad y relevancia al fenómeno migratorio y a la diversidad cultural, sino que también permite que el alumnado pueda interiorizar estos valores de forma crítica y reflexiva. De este modo, se favorece la construcción de una ciudadanía comprometida con la justicia social, la equidad y los derechos humanos.

## **8.1 Propuesta Didáctica Anual: “Un curso en movimiento: cuerpos, culturas y convivencia”**

### **8.1.1 Etapa educativa y nivel:**

Educación Primaria – 3.º curso (segundo ciclo)

### **8.1.2 Justificación:**

La creciente diversidad cultural en las aulas demanda una Educación Física que no solo forme físicamente al alumnado, sino que también contribuya al desarrollo de una ciudadanía democrática, empática y abierta a la diferencia. Esta propuesta didáctica se basa en la pedagogía intercultural crítica, y propone una programación anual articulada en torno a valores como el respeto, la cooperación, la comunicación no verbal y la apreciación de distintas formas de vida y expresión corporal.

Se evita una visión superficial de la interculturalidad (como “juegos de países”) y se propone un enfoque profundo, experiencial, reflexivo y progresivo.

### **8.1.3 Temporalización:** Curso académico completo

Duración: 3 trimestres → 9 meses → Aprox. 30-33 semanas

Sesiones: 2 sesiones semanales de 45 minutos → 60-66 sesiones en total

### **8.1.4 Objetivos generales**

Conocer y valorar diferentes formas culturales de expresión corporal y motriz.

Desarrollar la competencia intercultural mediante la vivencia de actividades inclusivas, cooperativas y creativas.

Fomentar la empatía, la resolución pacífica de conflictos y la convivencia desde el respeto a la diversidad.

Potenciar el uso del cuerpo como medio de comunicación y expresión más allá del lenguaje verbal.

### **8.1.5. Vinculación interdisciplinar: Competencias específicas de Educación Física y Ciencias Sociales**

La presente propuesta didáctica “Un curso en movimiento: cuerpos, culturas y convivencia” integra de forma significativa las áreas de Educación Física y Ciencias Sociales, bajo un enfoque intercultural y competencial. Esta conexión interdisciplinar responde tanto al carácter global e interrelacionado del currículo de Educación Primaria como a la necesidad de abordar la diversidad cultural desde múltiples dimensiones: corporal, histórica, social, ética y afectiva.

#### **Competencias específicas de Educación Física vinculadas**

Desde el área de Educación Física, destacan las siguientes competencias específicas relacionadas con el enfoque intercultural:

CE2. Participar con actitud abierta, respetuosa e inclusiva en actividades motrices individuales, cooperativas y colectivas, favoreciendo la convivencia, la equidad y la igualdad de género.

CE3. Utilizar el cuerpo y el movimiento como medio de expresión y comunicación, explorando diferentes formas culturales de manifestación motriz y desarrollando la competencia intercultural y la empatía.

CE5. Resolver de forma pacífica y creativa situaciones motrices en contextos cooperativos y de oposición, gestionando emociones, normas y relaciones con los demás.

Estas competencias contribuyen al desarrollo de valores como el respeto, la cooperación y la convivencia en diversidad, mediante experiencias físicas significativas y vivenciales.

#### **Competencias específicas de Ciencias Sociales vinculadas**

El área de Conocimiento del Medio Social y Cultural (integrado en Ciencias Sociales en Primaria) también aporta un marco esencial para comprender y valorar la diversidad sociocultural. Se vinculan particularmente las siguientes competencias:

CE1. Reconocer y valorar la diversidad cultural y social, promoviendo actitudes de respeto, inclusión y empatía hacia las personas de diferentes orígenes y modos de vida.

CE3. Identificar formas de organización social y cultural en diferentes contextos históricos y geográficos, comprendiendo sus aportaciones a la convivencia democrática.

CE6. Participar activamente en situaciones de convivencia, adoptando una actitud crítica y comprometida con los derechos humanos, la igualdad y la resolución pacífica de conflictos.

La integración de estas competencias permite enriquecer la propuesta matriz con contenidos sociales significativos que trascienden la dimensión física, fomentando una educación integral en la que el cuerpo es un instrumento de aprendizaje y transformación social.

La combinación de las competencias específicas de ambas áreas en esta propuesta permite una interdisciplinariedad coherente, centrada en el desarrollo de la competencia cívica y social, la competencia en conciencia y expresiones culturales y la competencia personal, social y de aprender a aprender, tal y como propone el perfil de salida del alumnado en la LOMLOE.

## **8.2 Primer trimestre – Unidad Didáctica: “Nos saludamos: el cuerpo como puente”**

### **8.2.1 Eje temático:**

Comunicación no verbal y gestualidad intercultural

### **8.2.2 Temporalización:**

Duración estimada: 10 semanas

Sesiones por semana: 2

Total de sesiones: 20

Curso: 3.º de Educación Primaria (segundo ciclo)

### **8.2.3 Objetivos didácticos (específicos del trimestre)**

1. Identificar diferentes formas culturales de comunicación no verbal.
2. Experimentar y utilizar el cuerpo como medio de expresión gestual y emocional.
3. Reconocer la existencia de códigos culturales diversos en la comunicación corporal.
4. Fomentar la empatía y el respeto a través del juego y la exploración gestual.
5. Valorar las diferencias culturales como elementos enriquecedores para la convivencia.

### **8.2.4 Contenidos vinculados al área de EF**

La expresión corporal y gestual como forma de comunicación.

Control postural, espacial y rítmico del cuerpo.

Conocimiento y práctica de gestos y saludos en distintas culturas.

Juegos de confianza y cohesión.

Estrategias para una comunicación respetuosa e inclusiva.

### **8.2.5 Metodología**

Vivencial y participativa: los alumnos exploran, sienten y reflexionan desde la experiencia directa con el cuerpo.

Activa y cooperativa: trabajo en parejas y grupos para fomentar la interacción.

Crítica e inclusiva: se proponen actividades que promueven la reflexión sobre la diversidad cultural y su valor.

Aprendizaje por descubrimiento: los alumnos descubren las diferencias culturales a través del juego y el análisis compartido.

### **8.2.6 Evaluación**

#### **8.2.6.1 Criterios de evaluación:**

Participa activamente en las actividades de comunicación corporal. Se relaciona con el criterio del Decreto que establece la participación en juegos y representaciones utilizando el cuerpo como medio de expresión de emociones, vivencias e ideas.

Reconoce y respeta gestos y posturas pertenecientes a distintas culturas. Vinculado con el enfoque del Decreto sobre el respeto a la diversidad cultural y la valoración de distintas formas de expresión corporal.

Utiliza el cuerpo de forma consciente para expresar emociones e ideas. Corresponde al criterio que indica la expresión de emociones, deseos y vivencias mediante el lenguaje corporal.

Colabora con sus compañeros en dinámicas grupales y juegos de confianza. Se relaciona con el desarrollo de actitudes de cooperación, ayuda y respeto en situaciones de juego compartido y actividades en grupo.

Reflexiona sobre las diferencias y semejanzas en los modos de comunicarse. Vinculado con la identificación de distintas formas de comunicación según el contexto, favoreciendo la reflexión y el pensamiento crítico.

### 8.2.6.2 Instrumentos:

Observación directa con rúbricas y listas de cotejo: principal método recomendado por el Decreto.

Cuaderno de campo del docente: permite un seguimiento individualizado.

Autoevaluaciones con iconos/emociones: fomenta la autonomía y el reconocimiento emocional.

Mural colectivo con reflexiones finales: integra lenguajes múltiples y promueve la expresión compartida de aprendizajes.

### 8.2.6.3 Rúbrica de evaluación – Unidad Didáctica: “Nos saludamos: el cuerpo como puente”

| <b>Criterio de evaluación</b>                                                                                  | <b>Indicadores de logro</b>                                                        | <b>Nivel 1(Inicio)</b>                                                       | <b>Nivel 2(En proceso)</b>                                                    | <b>Nivel 3(Logrado)</b>                                                  | <b>Nivel 4(Avanzado)</b>                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Participa activamente en las actividades de comunicación corporal.</b> <i>(Relación con CC1, CC3 y CCL)</i> | Se implica en juegos y representaciones utilizando el cuerpo como medio expresivo. | Participa de forma esporádica, con poco compromiso.                          | Participa con cierta regularidad, aunque le cuesta implicarse emocionalmente. | Participa con actitud positiva y constancia en las dinámicas corporales. | Muestra iniciativa, entusiasmo y creatividad en las actividades expresivas.              |
| <b>Reconoce y respeta gestos y posturas de distintas culturas.</b> <i>(Relación con CC3, CSC y CCEC)</i>       | Identifica y valora gestos y saludos de otras culturas sin juzgar ni burlarse.     | Manifiesta dificultades para comprender o respetar otros códigos culturales. | Reconoce algunos gestos culturales con ayuda y muestra respeto básico.        | Identifica gestos culturales diversos y los respeta sin prejuicios.      | Muestra especial sensibilidad y curiosidad hacia otras formas de comunicación no verbal. |
| <b>Utiliza el cuerpo de forma consciente para expresar emociones e</b>                                         | Controla su cuerpo para representar emociones, ideas y                             | Le cuesta utilizar el cuerpo de forma intencionada                           | Se esfuerza por representar emociones básicas                                 | Usa su cuerpo de forma consciente y eficaz                               | Explora recursos corporales complejos                                                    |

| <b>Criterio de evaluación</b>                                                                                          | <b>Indicadores de logro</b>                                                            | <b>Nivel 1(Inicio)</b>                                                              | <b>Nivel 2(En proceso)</b>                                                 | <b>Nivel 3(Logrado)</b>                                                       | <b>Nivel 4(Avanzado)</b>                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ideas.</b> <i>(Relación con CCI, CCEC y CAA)</i>                                                                    | estados de ánimo.                                                                      | a y significativa.                                                                  | mediante gestos simples.                                                   | para expresar distintas emociones.                                            | y originales para expresar emociones e ideas.                                                  |
| <b>Colabora con sus compañeros en dinámicas grupales y juegos de confianza.</b> <i>(Relación con CSC, CCL y CC3)</i>   | Participa en juegos cooperativos mostrando respeto y disposición al trabajo en equipo. | Presenta dificultades para colaborar, con actitudes individualistas o desconfiadas. | Colabora de forma funcional, aunque necesita acompañamiento.               | Coopera activamente con una actitud positiva y de confianza.                  | Facilita la colaboración grupal, aporta al clima de respeto y ayuda a otros.                   |
| <b>Reflexiona sobre las diferencias y semejanzas en los modos de comunicarse.</b> <i>(Relación con CCL, CSC y CAA)</i> | Muestra capacidad de análisis y reflexión sobre gestos, saludos y códigos culturales.  | Tiene dificultades para verbalizar o comprender las diferencias culturales.         | Reconoce algunas diferencias si se le guía, aunque con escasa elaboración. | Identifica y reflexiona con criterio básico sobre la diversidad comunicativa. | Argumenta con profundidad sobre los gestos y su significado cultural, valorando la diversidad. |

### **Leyenda de competencias clave vinculadas:**

**CCL:** Competencia en comunicación lingüística

**CC1 y CC3 (Educación Física):** Conocer y valorar el cuerpo y el movimiento como medio de comunicación y expresión / Participar con actitud de respeto y cooperación

**CSC:** Competencia social y cívica

**CECEC:** Conciencia y expresiones culturales

**CAA:** Aprender a aprender

### 8.2.7 Atención a la diversidad

Visual: uso de pictogramas, apoyos visuales para gestos y secuencias.

Motora: adaptaciones de gestos o juegos para alumnos con movilidad reducida (ej. gestos sentados o con soporte).

TEA u otras NEAE: trabajo en parejas estables, anticipación visual, reducción del contacto físico si lo requiere.

Lingüística y cultural: permitir que el alumnado comparta gestos o costumbres propias de su cultura si lo desea.

### 8.2.8 Desarrollo de las actividades (por sesiones)

|                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Bloque 1: Descubrimos cómo nos saludamos (Sesiones 1–5)</b>                                                                                 |
| <b>Objetivo:</b> Conocer saludos no verbales de distintas culturas y comprender que el cuerpo transmite significados culturales.               |
| <b>Sesión 1: "¿Cómo nos saludamos?"</b>                                                                                                        |
| Activación: cada niño saluda como desee al entrar a la clase (el docente registra los tipos de saludo).                                        |
| Lluvia de ideas: ¿cómo saludan en tu casa? ¿Y en otros países?                                                                                 |
| Introducción: breve presentación visual de saludos no verbales (reverencia japonesa, “hongí” maorí, mano al corazón en culturas árabes, etc.). |
| Juego: “Adivina el saludo” → uno representa y los demás adivinan su origen.                                                                    |
| <b>Sesión 2: "Saludamos sin palabras"</b>                                                                                                      |
| Juego por parejas: cada uno debe saludar al otro sin hablar, usando un gesto inventado.                                                        |
| Después se intercambian saludos y deben imitarse.                                                                                              |

|                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ronda de reflexión: ¿qué sentí al usar gestos nuevos?, ¿me entendieron?                                                                                           |
| <b>Sesión 3–4: "Los saludos del mundo" (Taller cultural)</b>                                                                                                      |
| Por grupos, se les asigna un saludo de una cultura específica (apoyo visual y verbal).                                                                            |
| Preparan una pequeña escena con ese saludo, incluyendo contexto: ¿cuándo se usa?, ¿qué significa?                                                                 |
| Representación para el grupo.                                                                                                                                     |
| Debate guiado: ¿todos los gestos son universales?                                                                                                                 |
| <b>Sesión 5: "Mi saludo intercultural"</b>                                                                                                                        |
| Actividad de cierre: cada alumno inventa un saludo que combine gestos de distintas culturas.                                                                      |
| Lo enseñan a sus compañeros.                                                                                                                                      |
| El grupo vota democráticamente uno para usarlo como “saludo oficial de la clase” durante el trimestre.                                                            |
| <b>Bloque 2: Nos entendemos sin palabras (Sesiones 6–10)</b>                                                                                                      |
| <b>Objetivo:</b> Usar la expresión corporal y gestual para comunicar emociones y situaciones cotidianas sin lenguaje verbal.                                      |
| <b>Sesión 6: "¿Qué estoy diciendo con mi cuerpo?"</b>                                                                                                             |
| Juegos de imitación: posturas que expresen emociones básicas (alegría, miedo, enfado, sorpresa).<br>Detección de malentendidos: ¿todos entendemos igual un gesto? |

|                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Sesión 7–8: "Gestos que confunden"</b>                                                                                                                                                    |
| Introducción cultural: ejemplos reales de gestos con significados opuestos en distintas culturas.                                                                                            |
| Juego: representación de un gesto → los demás deben interpretar y justificar. Pequeños teatros de malentendidos gestuales: dos compañeros actúan una escena donde un gesto se malinterpreta. |
| <b>Sesión 9: "Mímica de emociones culturales"</b>                                                                                                                                            |
| Se trabaja con música de diferentes culturas: ¿cómo me hace mover el cuerpo? ¿Qué emoción me provoca?                                                                                        |
| Expresión libre con materiales (pañuelos, cintas...).                                                                                                                                        |
| <b>Sesión 10: "Nos entendemos sin hablar"</b>                                                                                                                                                |
| Juegos cooperativos sin hablar: "la cuerda muda" (mover una cuerda entre todos sin soltarla ni hablar).                                                                                      |
| Reflexión final: ¿cuándo he necesitado usar el cuerpo para entenderme con alguien?                                                                                                           |
| <b>Bloque 3: Jugamos y confiamos (Sesiones 11–20)</b>                                                                                                                                        |
| <b>Objetivo:</b> Fortalecer la cohesión grupal y el respeto intercultural a través de juegos corporales cooperativos y de confianza.                                                         |
| <b>Sesión 11–12: "Juegos sin palabras"</b>                                                                                                                                                   |
| Juegos populares adaptados sin lenguaje verbal (pilla-pilla en silencio, "Sigue al guía" sin hablar).                                                                                        |
| En grupo: inventamos un juego nuevo sin hablar → lo probamos.                                                                                                                                |

|                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Sesión 13–14: "Juegos de confianza" (nivel 1)</b>                                                                          |
| “El espejo” (por parejas): uno se mueve lentamente, el otro imita.                                                            |
| “Ciego y guía”: un alumno con ojos cerrados, el otro lo guía solo con contacto.                                               |
| <b>Sesión 15–16: "Juegos de confianza" (nivel 2)</b>                                                                          |
| “Construcción de figuras humanas” en grupo.                                                                                   |
| “La estatua guiada”: grupo forma una escultura colectiva sin hablar.                                                          |
| <b>Sesión 17–18: "Círculos de ayuda"</b>                                                                                      |
| Juegos cooperativos donde un alumno necesita del otro para completar un reto (trasladar objetos, construir un puente humano). |
| Reflexión: ¿cómo nos ayudamos sin palabras?                                                                                   |
| <b>Sesión 19: "Gran juego final intercultural"</b>                                                                            |
| Gincana cooperativa con estaciones: saludo, expresión, emoción, confianza.                                                    |
| Cada estación simula una situación de malentendido que deben resolver cooperando sin hablar.                                  |
| <b>Sesión 20: "Cierre y celebración"</b>                                                                                      |
| Ronda final: “Lo que he aprendido con mi cuerpo” (con dibujos o gestos).                                                      |
| Mural colectivo con saludos, gestos y mensajes positivos.                                                                     |

Foto de grupo con el saludo intercultural creado en la sesión 5.

### **¿Qué se trabaja transversalmente durante el trimestre?**

Educación en valores: respeto, escucha activa, convivencia democrática.

Expresión artística: dramatización, expresión emocional con el cuerpo.

Educación emocional: identificación de emociones, control corporal.

Interculturalidad crítica: desmontar estereotipos, apreciar otras culturas.

### **8.2.9 Recursos físicos**

Para el desarrollo de la Unidad Didáctica “Nos saludamos: el cuerpo como puente” se requerirán los siguientes recursos físicos, adaptados a las características de las actividades y a las necesidades del alumnado:

Espacio amplio y versátil: preferentemente el gimnasio o aula de psicomotricidad, que permita el desplazamiento libre, el trabajo en grupos y el uso de materiales sin restricciones de movimiento.

Proyector y pantalla o pizarra digital interactiva (PDI): para la presentación de vídeos, imágenes y materiales visuales relacionados con los saludos y gestos interculturales.

Equipo de sonido o altavoces portátiles: necesarios en las sesiones que incluyen música como estímulo expresivo o emocional (sesiones 9, 10 y otras con expresión libre corporal).

Materiales audiovisuales y gráficos: imágenes, vídeos breves y pictogramas sobre saludos y gestos de distintas culturas, utilizados como apoyo visual para facilitar la comprensión, especialmente para alumnado con necesidades educativas especiales.

Cartulinas, papel continuo y material de dibujo: para la elaboración del mural colectivo, la representación gráfica de emociones o saludos, y otras actividades plásticas.

Accesorios para expresión corporal: pañuelos, cintas, telas de colores o globos, que fomenten el juego simbólico y la expresión libre del cuerpo.

Cuerda larga o goma elástica: para juegos cooperativos sin lenguaje verbal, como “la cuerda muda” o retos de coordinación en grupo.

Espejos móviles o instalados en el aula (si están disponibles): útiles para actividades de imitación y conciencia corporal (por ejemplo, en el juego del espejo).

Cámaras o dispositivos móviles (opcional): para grabar pequeñas representaciones o el saludo intercultural final, con fines de documentación, evaluación y reflexión.

Estos recursos están orientados a favorecer una metodología vivencial y cooperativa, adaptándose a los diferentes ritmos de aprendizaje y promoviendo la participación activa del alumnado a través del cuerpo y la experiencia directa.

### **8.3 Unidad Didáctica – Segundo Trimestre: “Nos expresamos: Cuerpos que cuentan historias”**

#### **8.3.1. Eje temático**

Expresión corporal y cuentos del mundo.

#### **8.3.2. Temporalización**

Duración estimada: 11 semanas

Sesiones por semana: 2

Total de sesiones: 22

Etapas educativas: Educación Primaria – 3.º curso

#### **8.3.3. Objetivos didácticos específicos del trimestre**

Explorar formas culturales diversas a través de la dramatización y la expresión corporal.

Fomentar la empatía mediante la representación de emociones y valores universales.

Utilizar el cuerpo como canal de comunicación y narración intercultural.

Valorar la diversidad cultural mediante el conocimiento de cuentos y mitos del mundo.

Desarrollar la escucha activa, la creatividad y la expresión emocional sin lenguaje verbal.

#### **8.3.4. Contenidos**

Dramatización de cuentos tradicionales de distintas culturas.

Improvisación corporal individual y grupal.

Escucha activa, empatía y expresión emocional.

Uso del cuerpo como narrador de historias sin palabras.

Representación simbólica de valores culturales.  
Creación de elementos expresivos como máscaras o música ambiental.

### **8.3.5. Metodología**

La metodología será vivencial, inclusiva y centrada en el alumnado, con un enfoque expresivo y cooperativo. Se utilizarán técnicas de dramatización, improvisación corporal, juegos teatrales y creación simbólica, favoreciendo un clima afectivo de confianza, donde el alumnado pueda expresarse libremente.

Aprendizaje basado en la experiencia corporal.

Exploración guiada de emociones, personajes y gestos.

Trabajo cooperativo en pequeños grupos.

Integración de culturas mediante cuentos y leyendas del mundo.

Evaluación formativa y continua.

### **8.3.6 Evaluación**

La evaluación se plantea como un proceso formativo, continuo y global, centrado en valorar no solo la competencia motriz, sino también las dimensiones emocional, social y cultural del alumnado, tal y como propone el currículo de Educación Primaria recogido en el Real Decreto 157/2022.

#### **8.3.1.1 Criterios de evaluación**

Los criterios están alineados con los descriptores del área de Educación Física y con los objetivos específicos de esta unidad:

Participa activamente en dramatizaciones, improvisaciones y actividades cooperativas, mostrando respeto por las normas y las diferencias culturales.

Utiliza el cuerpo de manera creativa para expresar emociones, situaciones o valores, adaptando su expresión a diferentes contextos.

Reconoce y valora manifestaciones culturales diversas a través de cuentos, gestos, máscaras y movimientos, mostrando apertura e interés.

Muestra empatía y escucha activa en las dinámicas grupales, comprendiendo emociones ajenas mediante la expresión corporal.

Colabora en la creación colectiva de secuencias de movimiento, respetando los turnos de palabra y las decisiones consensuadas.

Estos criterios se basan en lo establecido por el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

### **8.3.6.2 Instrumentos de evaluación**

Para garantizar una evaluación equitativa, diversificada e inclusiva, se utilizarán los siguientes instrumentos:

Lista de cotejo del docente, con indicadores observables relacionados con la participación, expresión, creatividad y trabajo en equipo.

Diario de aula, donde se registran observaciones significativas del progreso individual y grupal, actitudes de respeto y empatía, así como dificultades detectadas.

Autoevaluación del alumnado, a través de plantillas con pictogramas o escalas visuales adaptadas, en las que reflexionan sobre su implicación y aprendizajes emocionales.

Co-evaluación entre iguales, especialmente tras las dramatizaciones e improvisaciones, favoreciendo la reflexión crítica y el reconocimiento de los logros ajenos.

Registro audiovisual (fotografías o vídeos) para documentar el proceso expresivo y facilitar tanto la autoevaluación como la retroalimentación grupal.

Cuestionario final de reflexión, con preguntas abiertas como: “¿Qué emociones he aprendido a expresar?”, “¿Qué culturas he descubierto?”, “¿Cómo me ha ayudado mi cuerpo a entender mejor a los demás?”

Todos estos instrumentos buscan valorar de forma integral no solo el desarrollo motriz, sino también las competencias emocionales e interculturales del alumnado, coherentes con un enfoque pedagógico inclusivo e intercultural (Aguado, 2003; Santos Rego & Lorenzo, 2010).

### 8.2.6.3 Rúbrica de evaluación – Segundo Trimestre: “Nos expresamos: Cuerpos que cuentan historias”

| <b>Criterio de evaluación</b>                                                                                                                                                                    | <b>Indicadores observables</b>                                                              | <b>Nivel 1(Inicio)</b>                                                                       | <b>Nivel 2(En proceso)</b>                                                                  | <b>Nivel 3(Logrado)</b>                                                            | <b>Nivel 4(Avanzado)</b>                                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Participa activamente en dramatizaciones, improvisaciones y actividades cooperativas, mostrando respeto por las normas y las diferencias culturales.</b> <i>(Relación con CC3, CSC, CCEC)</i> | Se implica en la representación colectiva respetando normas, roles y aportaciones diversas. | Participa de forma pasiva o intermitente, sin asumir roles definidos.                        | Se implica parcialmente, aunque necesita ayuda para respetar normas o aceptar ideas ajenas. | Participa activamente, con actitud colaborativa y respeto por las diferencias.     | Asume roles con autonomía, impulsa la cooperación y promueve el respeto cultural en el grupo. |
| <b>Utiliza el cuerpo de manera creativa para expresar emociones, situaciones o valores, adaptando su expresión a diferentes contextos.</b> <i>(Relación con CC1, CCEC, CAA)</i>                  | Representa con el cuerpo ideas, emociones o valores en dramatizaciones e improvisaciones.   | Le cuesta usar el cuerpo de forma expresiva; tiende a reproducir gestos básicos o mecánicos. | Comienza a explorar el cuerpo como recurso expresivo, aunque de forma limitada.             | Utiliza el cuerpo de manera significativa, con creatividad y coherencia expresiva. | Integra movimientos originales, adaptados al contexto y con alto nivel expresivo.             |
| <b>Reconoce y valora manifestaciones culturales diversas a través de cuentos, gestos, máscaras y movimientos, mostrando apertura e interés.</b> <i>(Relación con CCEC, CSC, CAA)</i>             | Identifica rasgos culturales y muestra curiosidad por conocer otras realidades.             | Apenas reconoce diferencias culturales o se muestra indiferente ante ellas.                  | Identifica algunas expresiones culturales con ayuda, mostrando respeto básico.              | Reconoce y valora diferentes expresiones culturales, mostrando interés genuino.    | Participa activamente en el descubrimiento cultural, compartiendo aprendizajes y reflexiones. |

| <b>Criterio de evaluación</b>                                                                                                                                         | <b>Indicadores observables</b>                                                                   | <b>Nivel 1(Inicio)</b>                                                                    | <b>Nivel 2(En proceso)</b>                                                        | <b>Nivel 3(Logrado)</b>                                                 | <b>Nivel 4(Avanzado)</b>                                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Muestra empatía y escucha activa en las dinámicas grupales, comprendiendo emociones ajenas mediante la expresión corporal.</b> <i>(Relación con CCL, CSC, CAA)</i> | Interpreta y responde de forma respetuosa a las emociones expresadas por los compañeros.         | Presenta dificultad para conectar con las emociones de los demás o no respeta los turnos. | Escucha y responde de forma básica a las emociones, aunque con cierta dificultad. | Muestra empatía y sensibilidad en la interacción corporal con otros.    | Contribuye activamente al bienestar del grupo, reconociendo y respetando las emociones ajenas con conciencia. |
| <b>Colabora en la creación colectiva de secuencias de movimiento, respetando los turnos de palabra y las decisiones consensuadas.</b> <i>(Relación con CC3, CSC)</i>  | Participa en la creación grupal, aceptando las decisiones y respetando los tiempos de los demás. | Se implica poco en la creación colectiva, interrumpe o impone sus ideas.                  | Participa si es guiado, aunque necesita apoyo para respetar acuerdos y turnos.    | Coopera activamente, respetando turnos y aportando ideas constructivas. | Lidera o facilita el consenso grupal, mostrando una actitud dialogante y respetuosa.                          |

### **Vinculación con Competencias Clave:**

**CC1 (Educación Física):** Utilización del cuerpo como medio de expresión creativa y comunicación.

**CC3 (Educación Física):** Participación en dinámicas de cooperación con respeto.

**CSC:** Competencia social y cívica.

**CCEC:** Conciencia y expresiones culturales.

**CAA:** Aprender a aprender.

**CCL:** Competencia en comunicación lingüística (en contextos de reflexión y coevaluación).

### 8.3.7. Atención a la diversidad

Adaptación de roles según las capacidades y preferencias del alumnado.

Uso de apoyos visuales y pictográficos para facilitar la comprensión.

Respeto a la diversidad cultural: los cuentos seleccionados se contextualizarán y explicarán con sensibilidad.

Espacios seguros para alumnos con dificultades en la expresión verbal o social.

Evaluación flexible y centrada en el progreso individual y grupal.

|                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>8.3.8. Actividades destacadas por bloques</b>                                                                                                                 |
| <b>Bloque 1 (Sesiones 1–6): “<i>Cuentos corporales del mundo</i>”</b>                                                                                            |
| Objetivo: Familiarizar al alumnado con cuentos tradicionales de diferentes culturas, promoviendo la comprensión intercultural a través de la expresión corporal. |
| Sesiones detalladas:                                                                                                                                             |
| <b>Sesión 1-2:</b>                                                                                                                                               |
| Actividad: Lectura o narración de un cuento tradicional de una cultura seleccionada (por ejemplo, un mito africano).                                             |
| El docente narra el cuento apoyándose en imágenes y materiales visuales relacionados (mapas, ilustraciones, objetos típicos).                                    |
| Atención a la diversidad: Adaptar el lenguaje al nivel del alumnado; uso de imágenes para facilitar comprensión.                                                 |
| <b>Sesión 3-4:</b>                                                                                                                                               |

|                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Actividad: División del alumnado en pequeños grupos para representar corporalmente el cuento sin usar palabras.                   |
| Los grupos preparan una dramatización con movimientos, gestos y posturas que cuenten la historia.                                 |
| Recursos: Música tradicional de la cultura del cuento para ambientar la representación.                                           |
| <b>Sesión 5:</b>                                                                                                                  |
| Actividad: Presentación de las dramatizaciones ante el grupo clase.                                                               |
| Cada grupo expone su representación, fomentando la escucha activa y el respeto.                                                   |
| <b>Sesión 6:</b>                                                                                                                  |
| Actividad: Reflexión colectiva guiada por el docente:                                                                             |
| ¿Qué hemos contado?                                                                                                               |
| ¿Qué emociones han transmitido las representaciones?                                                                              |
| ¿Qué valores culturales hemos identificado?                                                                                       |
| Debate abierto y dinámico, utilizando preguntas abiertas para favorecer la participación de todos.                                |
| Atención a la diversidad: Permitir expresiones variadas y uso de apoyos visuales para facilitar la comprensión y participación.   |
| <b>Bloque 2 (Sesiones 7–12): Improvisaciones emocionales</b>                                                                      |
| Objetivo: Explorar las emociones universales mediante el lenguaje corporal, fortaleciendo la empatía y la comunicación no verbal. |

|                                                                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sesiones detalladas:                                                                                                    |
| <b>Sesión 7-8:</b>                                                                                                      |
| Actividad: Taller “El cuerpo siente”: cada sesión se centra en una emoción (alegría, tristeza, rabia, miedo, sorpresa). |
| Explicación breve de cada emoción.                                                                                      |
| Creación, en grupo o individual, de una secuencia de movimientos que expresen la emoción seleccionada.                  |
| Recursos: Música que evoque la emoción para acompañar la improvisación.                                                 |
| <b>Sesión 9:</b>                                                                                                        |
| Actividad: Juego de rol no verbal: “¿Qué harías si...?”                                                                 |
| Se plantean situaciones conflictivas cotidianas en la escuela (sin usar palabras).                                      |
| Ejemplo: “¿Qué harías si un compañero se siente triste?”                                                                |
| Objetivo: Fomentar la resolución pacífica y la comprensión emocional a través del cuerpo.                               |
| <b>Sesión 10-12:</b>                                                                                                    |
| Actividad: Improvisaciones grupales libres basadas en las emociones trabajadas.                                         |
| Grupos pequeños crean pequeñas escenas improvisadas que mezclan emociones y situaciones.                                |
| Atención a la diversidad: Facilitar roles según las habilidades de cada alumno, adaptando el nivel de complejidad.      |

|                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Bloque 3 (Sesiones 13–18): El gesto invisible</b>                                                                                   |
| Objetivo: Representar valores éticos y sociales mediante la expresión corporal, fomentando la conciencia y el compromiso colectivo.    |
| Sesiones detalladas:                                                                                                                   |
| <b>Sesión 13-14:</b>                                                                                                                   |
| Actividad: Presentación y debate sobre valores clave: justicia, amistad, respeto.                                                      |
| Uso de ejemplos cotidianos para conectar los valores con la experiencia personal del alumnado.                                         |
| <b>Sesión 15-16:</b>                                                                                                                   |
| Actividad: Creación de gestos simbólicos que representen cada valor.                                                                   |
| En grupos, diseñar y practicar movimientos o posturas que simbolicen el valor asignado.                                                |
| <b>Sesión 17:</b>                                                                                                                      |
| Actividad: Creación de coreografías breves que integren los gestos y transmitan los valores.                                           |
| Ensayo colectivo, fomentando la cooperación y la coordinación grupal.                                                                  |
| <b>Sesión 18:</b>                                                                                                                      |
| Actividad: Representación de escenas de convivencia escolar sin lenguaje verbal, poniendo en práctica los valores a través del cuerpo. |
| Reflexión: Discusión sobre la importancia de esos valores para la vida en grupo                                                        |

|                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Bloque 4 (Sesiones 19–22): Taller de máscaras culturales</b>                                                                |
| Objetivo: Usar la creatividad para profundizar en la diversidad cultural mediante la creación y uso de máscaras tradicionales. |
| Sesiones detalladas:                                                                                                           |
| <b>Sesión 19-20:</b>                                                                                                           |
| Actividad: Introducción a las máscaras culturales y su significado en diversas tradiciones.                                    |
| Presentación visual y discusión breve.                                                                                         |
| Actividad práctica: Construcción de máscaras con materiales variados (cartulina, pintura, telas).                              |
| <b>Sesión 21:</b>                                                                                                              |
| Actividad: Uso de las máscaras para contar un cuento corporal breve.                                                           |
| Grupos preparan pequeñas dramatizaciones usando las máscaras para dar vida a personajes o símbolos culturales.                 |
| <b>Sesión 22:</b>                                                                                                              |
| Actividad: Representación final del “Nuestro cuento intercultural”.                                                            |
| Puesta en común de todas las historias y reflexiones.                                                                          |
| Evaluación y cierre: Reflexión grupal guiada sobre lo aprendido y cómo el cuerpo ayuda a entender otras culturas.              |

### **8.3.9 Recursos físicos utilizados en la propuesta**

Para llevar a cabo las actividades propuestas en la unidad didáctica, se utilizarán los siguientes recursos físicos:

Espacio amplio y libre de obstáculos: Para permitir el movimiento libre y seguro durante las actividades de expresión corporal.

Materiales para la creación de máscaras: Cartulina, pintura, pinceles, tijeras, pegamento, telas, cintas, entre otros, para la elaboración de máscaras culturales.

Reproductor de música y altavoces: Para ambientar las dramatizaciones y actividades de expresión emocional con música tradicional de las culturas trabajadas.

Cuentos y materiales visuales: Libros de cuentos tradicionales de diferentes culturas, imágenes, mapas y objetos representativos para contextualizar las actividades.

Cámaras fotográficas o dispositivos móviles: Para documentar las actividades y facilitar la retroalimentación visual.

Materiales para la creación de elementos expresivos: Instrumentos musicales sencillos, telas, cintas, entre otros, para la ambientación y expresión simbólica.

Estos recursos permitirán una implementación efectiva de las actividades propuestas, favoreciendo la participación activa y la expresión creativa del alumnado.

## **8.4 Tercer trimestre – Unidad Didáctica: “Jugamos y bailamos en el mundo”**

### **8.4.1 Eje temático:**

Culturas minoritarias y expresión corporal: juegos y danzas de las minorías culturales como medio para fomentar la integración, el respeto y la convivencia en el aula.

### **8.4.2 Temporalización:**

Duración estimada: 8 semanas

Sesiones por semana: 2

Total, de sesiones: 16

Curso: 3.º de Educación Primaria (segundo ciclo)

### **8.4.3 Objetivos didácticos (específicos del trimestre)**

Conocer y valorar elementos culturales las minorías culturales a través de sus juegos, bailes y expresiones motrices.

Desarrollar la expresión corporal mediante la música, el ritmo y el movimiento.

Promover actitudes de inclusión, respeto y convivencia en un contexto culturalmente diverso.

Fomentar el trabajo cooperativo a través de actividades motrices de tradiciones interculturales.

Utilizar el cuerpo como herramienta de comunicación intercultural y convivencia.

### **8.4.4 Contenidos (vinculados al área de EF)**

Juegos cooperativos y tradicionales interculturales.

Iniciación a danzas del mundo: rumba, bulería, palmas.

Coordinación rítmica y expresión emocional mediante el cuerpo.

Comunicación no verbal en contextos interculturales.

Resolución de conflictos y cohesión grupal desde el movimiento compartido.

### **8.4.5 Metodología**

Vivencial y participativa: uso del cuerpo como canal de descubrimiento cultural.

Activa y cooperativa: todos participan desde su realidad, fomentando la empatía.

Crítica e inclusiva: reflexión sobre estereotipos y discriminación hacia las minorías étnicas.

Ritmo y emoción: la música y el movimiento son los vehículos principales.

Flexibilidad cultural: adaptación respetuosa a creencias o costumbres familiares.

### **8.4.6 Evaluación**

#### **8.4.6.1 Criterios de evaluación:**

Participa activamente en juegos y bailes las minorías étnicas.

Muestra respeto hacia las expresiones culturales diversas y de sus compañeros.

Coopera con sus compañeros en actividades de grupo.

Utiliza la expresión corporal para comunicar emociones y valores interculturales.

Reflexiona sobre la riqueza de la diversidad cultural y sus aportes.

#### 8.4.6.2 Instrumentos:

Observación directa con rúbricas y listas de cotejo.

Diario de aula del docente.

Autoevaluación con escalas de emoción (¿Cómo me sentí participando?).

Panel colaborativo: “Mi aporte al grupo” (dibujos, palabras, gestos).

#### 8.4.7 Atención a la diversidad

Visual: uso de apoyos visuales para ritmos, pasos, juegos.

Motora: adaptación de juegos y bailes a distintas capacidades motrices.

TEA/NEAE: rutinas claras, roles estables, anticipación visual y emocional.

Lingüística/cultural: se permite al alumnado compartir lo que conoce las minorías culturales de su cultura familiar, si lo desea.

Perspectiva de género: inclusión activa de niñas en juegos y danzas.

#### 8.4.8 Desarrollo de las actividades (por sesiones)

|                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Bloque 1:</b> Nos movemos con cultura (Sesiones 1–6)                                        |
| <b>Objetivo:</b> Acercarnos a las minorías culturales desde el cuerpo, los juegos y la música. |
| <b>Sesión 1:</b> “¿Qué sabes de las minorías culturales?”                                      |
| Activación: mural en el suelo “¿Qué sabemos?” (dibujos, palabras, colores).                    |
| Juego: “Los caminos de las minorías” (recorrido motor representando su viaje por Europa).      |

|                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Reflexión grupal guiada: “¿Qué te llamó la atención?”                                                            |
| <b>Sesión 2: “Juego del pañuelo flamenco”</b>                                                                    |
| Variante cultural del clásico juego del pañuelo.                                                                 |
| En vez de correr, deben bailar una pequeña secuencia de rumba antes de coger el pañuelo.                         |
| Ronda de reflexión: ¿cómo me sentí expresándome así?                                                             |
| <b>Sesión 3: “El escondite bailarín”</b>                                                                         |
| Variante del escondite tradicional, donde quien busca debe imitar un paso de baile antes de encontrar a alguien. |
| Trabajo de expresión corporal, suspense y diversión.                                                             |
| <b>Sesión 4: “Ritmos con palmas”</b>                                                                             |
| Introducción al compás gitano (palmas sordas y claras).                                                          |
| Juego rítmico por equipos: seguir el ritmo del grupo sin hablar.                                                 |
| Ronda de emociones: “¿Qué me dice este ritmo?”                                                                   |
| <b>Sesión 5: “La rueda de los migrantes viajeros”</b>                                                            |
| Juego cooperativo de relevos: cada niño representa una etapa del viaje migrante a través del movimiento.         |
| Contextualización histórica breve con imágenes.                                                                  |
| <b>Sesión 6: “Bailamos la rumba”</b>                                                                             |

|                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Iniciación a pasos básicos de rumba flamenca con acompañamiento musical.                     |
| Trabajo de coordinación, ritmo y expresión facial.                                           |
| Cierre con aplauso colectivo y autoevaluación emocional.                                     |
| <b>Bloque 2: Cooperamos desde el ritmo (Sesiones 7–12)</b>                                   |
| <b>Objetivo:</b> Usar el juego tradicional y la danza como medio de cooperación e inclusión. |
| <b>Sesión 7: “Carrera de la venta ambulante”</b>                                             |
| Juego por equipos con materiales que simulan vender en mercadillos (pañuelos, telas).        |
| Se simula montar/desmontar un “puestecito ambulante”.                                        |
| Valor: esfuerzo, colaboración, historia cotidiana del pueblo migrante.                       |
| <b>Sesión 8: “Juego del gitano ciego”</b>                                                    |
| Versión intercultural del juego del “lobo”.                                                  |
| El jugador con ojos tapados debe reconocer al compañero por su ritmo con palmas.             |
| Se trabaja escucha, intuición y confianza.                                                   |
| <b>Sesión 9: “Reto del tablao”</b>                                                           |
| Los equipos crean una mini coreografía con palmas, pasos y gestos.                           |
| Se graban (con móvil/tableta) y se proyectan.                                                |
| Evaluación por rúbrica sencilla del grupo (no competitiva).                                  |
| <b>Sesión 10: “Cuento motor: La niña que quería bailar”</b>                                  |

|                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cuento dramatizado sobre una niña migrante que supera barreras para poder bailar.                     |
| Juegos simbólicos basados en la historia: esconderse, saltar obstáculos, bailar.                      |
| <b>Sesión 11:</b> “Figuras flamencas”                                                                 |
| Trabajo de expresión libre con telas, pañuelos, música instrumental.                                  |
| Por grupos: creación de una escultura humana que exprese una emoción (alegría, fuerza, tristeza ...). |
| <b>Sesión 12:</b> “Baile cooperativo con pañuelos”                                                    |
| Dúos o tríos que deben bailar una coreografía improvisada con un solo pañuelo compartido.             |
| Trabajo de coordinación, ritmo, cooperación silenciosa.                                               |

|                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Bloque 3: Celebramos la interculturalidad (Sesiones 13–16)</b>                                |
| <b>Objetivo:</b> Mostrar lo aprendido, valorar la cultura y celebrarla como parte de la escuela. |
| <b>Sesión 13:</b> “Ensayo del Festival Gitano Escolar”                                           |
| Ensayo general de bailes y juegos seleccionados.                                                 |
| Elección de presentadores del evento final.                                                      |
| Decoración del espacio con aportes del alumnado (dibujos, frases en caló).                       |
| <b>Sesión 14:</b> “Invitamos a nuestras familias”                                                |

|                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Preparación del espacio para una muestra abierta: cartel, espacio de baile, lugar para la exposición. |
| Pequeña representación de juegos y danzas.                                                            |
| Participación abierta de familiares (si es posible).                                                  |
| <b>Sesión 15:</b> “Festival Intercultural Escolar”                                                    |
| Muestra final a familias o clases paralelas:                                                          |
| Juegos con explicación.                                                                               |
| Danza final conjunta.                                                                                 |
| Muro de palabras positivas en diferentes idiomas                                                      |
| <b>Sesión 16:</b> “Reflexionamos y celebramos”                                                        |
| Ronda final de reflexión: “¿Qué me llevo de esta experiencia?”                                        |
| Autoevaluación con dibujos/gestos.                                                                    |
| Mural: “Esto hemos aprendido de las minorías culturales”                                              |
| Fiesta simbólica con música y merienda compartida intercultural (si es viable).                       |
| ¿Qué se trabaja transversalmente durante el trimestre?                                                |
| Educación en valores: respeto, reconocimiento, justicia, convivencia.                                 |
| Educación artística: ritmo, expresión corporal, música.                                               |
| Interculturalidad crítica: ruptura de estereotipos, visibilización de culturas minoritarias.          |

|                                                               |
|---------------------------------------------------------------|
| Educación emocional: autoestima, seguridad corporal, empatía. |
|---------------------------------------------------------------|

#### **8.4.8 Recursos físicos utilizados en la propuesta**

Para llevar a cabo las actividades propuestas en la unidad didáctica, se utilizarán los siguientes recursos físicos:

Espacio amplio y libre de obstáculos: Para permitir el movimiento libre y seguro durante las actividades de expresión corporal.

Materiales para la creación de máscaras: Cartulina, pintura, pinceles, tijeras, pegamento, telas, cintas, entre otros, para la elaboración de máscaras culturales.

Reproductor de música y altavoces: Para ambientar las dramatizaciones y actividades de expresión emocional con música tradicional de las culturas trabajadas.

Cuentos y materiales visuales: Libros de cuentos tradicionales de diferentes culturas, imágenes, mapas y objetos representativos para contextualizar las actividades.

Cámaras fotográficas o dispositivos móviles: Para documentar las actividades y facilitar la retroalimentación visual.

Materiales para la creación de elementos expresivos: Instrumentos musicales sencillos, telas, cintas, entre otros, para la ambientación y expresión simbólica.

Estos recursos permitirán una implementación efectiva de las actividades propuestas, favoreciendo la participación activa y la expresión creativa del alumnado.

### **8. Consideraciones finales**

La propuesta de integrar un enfoque intercultural real y transformador en el sistema educativo español, y más concretamente en Castilla y León, resulta viable, pero también presenta retos significativos que deben ser reconocidos, afrontados y resueltos de forma coordinada entre instituciones, centros educativos y comunidad.

Desde el punto de vista normativo, la LOMLOE y sus desarrollos autonómicos (como el Decreto 38/2022 en Castilla y León) ofrecen un marco legal favorable que respalda la atención a la diversidad cultural y la inclusión del alumnado migrante. No obstante, este respaldo, aunque explícito en sus principios, carece de concreciones metodológicas sólidas, especialmente en lo relativo al desarrollo de competencias interculturales y a la formación específica del profesorado para gestionarlas con eficacia. Por tanto, aunque existe viabilidad legal, se requiere una revisión práctica de su implementación real en los centros.

A nivel pedagógico, la propuesta intercultural implica un cambio de paradigma que va más allá de lo asistencial o folklórico. Requiere un trabajo transversal que implique a todo el currículo, así como estrategias metodológicas activas, centradas en el reconocimiento, la interacción y el respeto mutuo. La Educación Física, por ejemplo, se revela como una herramienta muy útil para propiciar experiencias de convivencia e integración, siempre que se articule con sentido crítico y no como una acumulación superficial de actividades culturales. Esto demuestra que sí es posible llevar la interculturalidad al aula, pero exige una planificación coherente, interdisciplinar y contextualizada.

A nivel organizativo, la viabilidad de la propuesta intercultural depende en gran medida de los equipos directivos y docentes de cada centro. La inclusión de objetivos y acciones relacionadas con la diversidad cultural en documentos como el PEC o el PGA es una vía adecuada, pero solo será efectiva si se cuenta con formación docente, recursos adecuados y compromiso colectivo. A este respecto, es clave también reforzar los planes de atención a la diversidad, así como fomentar redes de trabajo cooperativo entre profesorado, familias y agentes sociales.

Desde una perspectiva sociocultural, la creciente presencia de alumnado de origen migrante en el sistema educativo, como reflejan los datos en Castilla y León, confirma la necesidad de propuestas educativas que vayan más allá de la integración pasiva. Sin embargo, aún persisten actitudes sociales y discursos políticos que dificultan la construcción de una ciudadanía plural. La escuela, en este contexto, tiene un papel clave como espacio de resistencia, diálogo y transformación, siempre que se le dote de herramientas reales para ejercer dicho rol.

Finalmente, es importante señalar que la interculturalidad no debe ser entendida como una estrategia dirigida exclusivamente al alumnado migrante, sino como una propuesta pedagógica para toda la comunidad educativa. Solo de esta forma se podrá garantizar una verdadera educación en valores democráticos, que promueva la equidad, el respeto por la diferencia y la cohesión social.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Aguado, T. (2003). *Interculturalidad y educación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MEC).

Ángel, A. (s.f.). *Juegos del Mundo*. CEIP Nuestra Sra. del Águila. <https://educacionfisicansaguila.blogspot.com/p/juegos-del-mundo.html>

Aparicio Gervás, J. M., & Delgado Burgos, M. Á. (2011). *La educación intercultural en el espacio europeo de educación superior*. ItamudFIFED.

Bajo Santos, N. (2004). Los cinco ejes de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 38, 741–768. <https://www.rcumariacristina.com/centro-universitario/anuario-juridico-y-economico/anuario-juridico-y-economico-2004/>

Barrera Luna, R. (2013). *El concepto de la cultura: Definiciones, debates y usos sociales* [Archivo PDF]. Claseshistoria.

Boletín Oficial del Estado. (s.f.). *Página de error*. <https://www.boe.es/error/errorParametros.php>

Contreras, O., Devis, J., & Romero, S. (2007). *La educación física, el deporte y la actividad física en la diversidad cultural*.

Cuevas Campos, R., Fernández Bustos, J. G., & Pastor Vicedo, J. C. (2009). Educación física y educación intercultural: Análisis y propuestas. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 15–23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=3282837>

CVC. (s.f.). Relativismo cultural. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/relativismocultural.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/relativismocultural.htm)

DCCN. (2022). *Real Decreto 217/2022*. [https://dccn.com.es/Normativa/RealDecreto/RD217-2022.html?utm\\_source=chatgpt.com](https://dccn.com.es/Normativa/RealDecreto/RD217-2022.html?utm_source=chatgpt.com)

Díez Gutiérrez, E. J., & Díaz Gutiérrez, L. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad: conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 95–108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4059798>

Educación Física CEIP Nuestra Sra. del Águila. (s.f.). *Juegos del Mundo*. <https://educacionfisicansaguila.blogspot.com/p/juegos-del-mundo.html>

EFDeportes.com (Varios autores). (s.f.). *Educación Física e interculturalidad*.

España. (2002, 24 de diciembre). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)*. *Boletín Oficial del Estado*, 307, 45188–45220. <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

España. (2020, 30 de diciembre). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. *Boletín Oficial del*

Estado, 340, 122868–122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

García Aguado, M. del M., González, V., & Hernández Cuevas, A. (s.f.). *Dinámicas para grupo de gitanos: Juegos y actividades para la mejora y la integración*. <https://slidetodoc.com/dinmicas-para-grupo-de-gitanos-juegos-y-actividades/>

Gobierno de España. (2006, 3 de mayo). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

González Plasencia, Y. (2022). El futuro de la interculturalidad en Educación Primaria según la LOMLOE: Análisis desde la enseñanza de ELE. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 28, 103–120. <https://doi.org/10.6035/clr.6497>

Grimson, A. (2000). *Interculturalidad y comunicación*. Grupo Editorial Norma. <http://repositoriointerculturalidad.ec/jspui/handle/123456789/33432>

Hakim Fernández, N. (s.f.). Los límites de la cultura y de las teorías de la identidad: Una entrevista a Alejandro Grimson [Entrevista]. Instituto Interdisciplinario de Internet (IN3) y Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

Junta de Castilla y León. (2007). *Decreto 122/2007, de 12 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil en Castilla y León*. <https://www.tramites.jcyl.es/web/jcyl/Normativa/1251480100031/ /1287607415167/ /1287607415167.html>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f.). *Plurilingüismo e interculturalidad en ESO y Bachillerato: Documentos, términos y conceptos clave*. [https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/plurilinguismo-e-interculturalidad-eso-y-bachillerato-documentos-terminos-y-conceptos-clave\\_184075/?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/plurilinguismo-e-interculturalidad-eso-y-bachillerato-documentos-terminos-y-conceptos-clave_184075/?utm_source=chatgpt.com)

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (s.f.). *Competencia plurilingüe*. <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-primaria/competencias-clave/plurilingue.htmlEducagob>

Naciones Unidas. (s.f.). *Diálogo intercultural*. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/di%C3%A1logo-intercultural>

Noticias Jurídicas. (2022). *Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, de Castilla y León, establece la ordenación y el currículo*. [https://noticias.juridicas.com/base\\_datos/CCAA/738574-d-38-2022-de-29-sep-ca-castilla-y-leon-establece-la-ordenacion-y-el-curriculo.html?utm\\_source=chatgpt.com](https://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/738574-d-38-2022-de-29-sep-ca-castilla-y-leon-establece-la-ordenacion-y-el-curriculo.html?utm_source=chatgpt.com)

STECyL. (2022). *Real Decreto 157/2022: Se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. [https://stecyl.net/real-decreto-157-2022-se-establecen-la-ordenacion-y-las-ensenanzas-minimas-de-la-educacion-primaria/?utm\\_source=chatgpt.com](https://stecyl.net/real-decreto-157-2022-se-establecen-la-ordenacion-y-las-ensenanzas-minimas-de-la-educacion-primaria/?utm_source=chatgpt.com)

Teoría e Historia Antropológica. (2012, abril). *Tylor y Boas: Cultura humanista y antropológica*. <https://teoriaehistoriaantropologica.blogspot.com/2012/04/boas-y-el-concepto-de-cultura.html>

UNESCO. (s.f.). *Definición de cultura*. Eustat. [https://es.eustat.eus/documentos/elem\\_11183/definicion.html](https://es.eustat.eus/documentos/elem_11183/definicion.html)

UNESCO. (s.f.). *Definiciones de educación multicultural y de educación intercultural* [Archivo PDF]. Apuntes de clase, Universidad Valladolid.