

FLAM – feel like a migrant
Multicultural approach in teaching



Manual

“Siente como un emigrante –
enfoque multicultural en la enseñanza”



FLAM

Feel like a migrant



© 2010 Volkshochschule im Landkreis Cham, Germany.

Esta publicación fue desarrollada en el marco del proyecto de Aprendizaje Permanente
FLAM – Siente como un emigrante – enfoque multicultural en la enseñanza

Partenariado del proyecto:

Volkshochschule im Landkreis Cham e.V. – VHS - coordinator (Germany)

Anniesland Research Consultancy Limited (United Kingdom)

Institut für berufsbezogene Weiterbildung und Personaltraining GmbH – BEST (Austria)

Instituto Municipal de Formación y Empleo - IMFE (España)

IRFA SUD (France)

ProDiverse Ltd (Romania)

Carpathian Foundation (Romania)

Der Verband der Schweizerischen Volkshochschulen – socio asociado (Suiza)

Para propósitos no comerciales, se puede descargar una versión en la página web del proyecto
www.flam-project.eu



Este proyecto ha sido financiado por el Programa de Aprendizaje Permanente de la Comisión Europea. Esta publicación refleja la opinión de los autores, la Comisión no se hace responsable de cualquier uso que se pudiera hacer de la información aquí recogida.

Introducción

La integración de las personas emigrantes a otros países presenta un reto especial: es una tarea compleja y a largo plazo. Cualquier persona que este a favor de la emigración debería hacer un esfuerzo para fomentar la integración de los emigrantes que ya viven fuera y los nuevos emigrantes. Uno de los grupos de personas más cercanos a las personas emigrantes son los profesores, formadores y otro personal educativo quienes en el trabajo diario tienen un contacto diario con ellas.

Según el informe del Parlamento y el Consejo Europeo el importante papel de la educación es fortalecer la cohesión social y permanecer a las personas entrar y permanecer en la vida laboral. Además, “la educación contribuye a preservar y renovar el patrimonio cultural común de la sociedad y para aprender los valores sociales y cívicos como la ciudadanía, la igualdad, la tolerancia y el respeto, y es particularmente importante en momentos en que todos los Estados Miembros afrontan la cuestión de cómo tratar la creciente diversidad social y cultural”¹. Pero en realidad las personas emigrantes son menos propensas a participar en la educación de adultos que la población nativa. Los

Formadores, profesores y personal educativo pueden jugar el papel de puente entre el mundo de los emigrantes o minorías étnicas y el mundo del país anfitrión, pero este papel exige competencias especiales para la enseñanza con un enfoque multicultural. Para aumentar la empatía y comprensión de la situación de las personas emigrantes es necesario poner al personal educativo en el “rol” de emigrante.

Es bien sabido que la adquisición de conocimiento de un idioma extranjero no es sólo otro modo o posibilidad de participar en la comunicación, también es un proceso de adquisición de conocimientos de otras culturas y la vida, historia y tradiciones de otra sociedad. Los alumnos y las alumnas deberán tener la posibilidad de aprendizaje de la comunicación intercultural, es decir, la capacidad para dos personas de diferentes culturas para entenderse. A través del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, una persona se sumerge en un mundo completamente nuevo y desconocido.

La persona que aprende se familiariza con la riqueza espiritual de la nación/cultura, pero el idioma en sí mismo no proporciona toda esta información. Por lo tanto, el aprendizaje de lenguas extranjeras debe estar estrechamente vinculado al aprendizaje sobre la cultura, la vida y la gente que lo hablan cada día como su lengua madre.

Por consiguiente, en el proceso de aprendizaje es importante adquirir no sólo competencias lingüísticas, pragmáticas y funcionales, también competencias sociolingüísticas.

El partenariado “FLAM”, compuesto por diversas instituciones educativas de Austria, Alemania, Francia, Gran Bretaña, Rumania, España y Suiza, llevó a cabo la misión de desarrollar e implementar el concepto de enfoque de enseñanza multicultural como una nueva estrategia y método en la enseñanza, a través de la realización de talleres de trabajo para formadores y formadoras, profesores y profesoras y demás personal docente. Además, este partenariado europeo se propuso promover la conciencia de la importancia de la diversidad lingüística y cultural en Europa así como promover la comprensión del acervo cultural y proporcionar la reflexión con el fin de aumentar la tolerancia y reducir los prejuicios y la xenofobia.

El punto de partida para desarrollar el concepto de un enfoque de enseñanza multicultural fue una encuesta sobre la actual política educativa y programas en los países socios. La encuesta incluyó tanto trabajo de diseño y trabajo de campo en el proceso de integración de las alumnas y los alumnos con un contexto de emigración en una nueva sociedad y en la impartición de formación en competencias multiculturales para el profesorado, los formadores y formadoras y otros educadores. Las principales partes de la encuesta fueron entrevistas con profesores y profesoras, y formadores y formadoras de un lado con estudiantes

¹ RECOMENDACIÓN DEL PARLAMENTO EUROPEO Y EL CONSEJO de 18 de diciembre 2006 en competencias claves para el aprendizaje permanente (2006/962/EC)

emigrantes de otro. Cada entrevista comenzó con una pregunta: "¿Te sientes un o una emigrante? ¿Qué significa esta frase para ti?"

Estas son las respuestas que obtuvimos en nuestra investigación:

Categoría general de respuesta	Estudiantes emigrantes	Personal docente y asesores de emigrantes
Soledad y aislamiento	<p>"aislamiento"</p> <p>"como un emigrante, se echa de menos a la gente querida y las circunstancias a las que estas acostumbrado o acostumbrada en tu vida anterior"</p>	<p>"A veces sentirte un emigrante significa sentirse solo y aislado".</p>
Te hace sentir como "el otro"	<p>"Podría sentir alguna discriminación"</p> <p>"ser diferente"</p>	<p>"Siente como un emigrante" me suena como si fuese inferior. He perdido algo y no tengo aún el reconocimiento, por ejemplo, ciudadanos de un nuevo país".</p> <p>"Not accepted."</p> <p>[Profesor emigrante] "sentirse en minoría, con una identidad cultural que no es la de la mayoría, a veces sintiéndose inferior"</p> <p>"No estar integrado"</p>
Afrontando un nuevo idioma y adaptándose a un nuevo modo de vida	<p>"La lengua puede ser una dificultad"</p> <p>"Tener que hacer frente de manera eficaz y adaptarte a la vida diaria en un país nuevo y extranjero"</p>	<p>[Ex-emigrante] "Muchas cosas me parecían extrañas. Al principio me sentí como un extraño. Nadie hablaba alemán conmigo ..."</p> <p>"Vivir en un país extraño sin hablar el idioma y a veces sin conocer las costumbres"</p>
Pérdida de libertad e independencia	<p>"Dependes de otros, más que de tu hogar"</p>	<p>[Ex- emigrante] "Por supuesto yo estaba – como muchos emigrantes – libres para irme si yo quería".</p>
Confusión e incertidumbre	<p>"la vida a tu alrededor es confusa"</p>	<p>[Docente emigrante] "Sentir la incertidumbre, las cosas son provisionales"</p> <p>"Los emigrantes deben afrontar muchos retos que no pensaron antes de llegar a su Nuevo país"</p>

<p>La negación frente a la definición técnica</p>	<p>[Varios emigrants asentados] “No me siento como un emigrante porque estoy casado – los emigrants son personas que dejan su propio país sólo por dinero o por búsqueda de trabajo”</p> <p>“Me muevo de un país a otro para hacer algo que yo quiero hacer”</p>	<p>[segunda generación de emigrantes] “Alguien que esta viviendo en un país extranjero”</p>
<p>Enfoque estratégico: el uso de la empatía para entender las situaciones con el fin de ayudar a resolver los problemas de los estudiantes”</p>	<p>“Ponte en su piel”</p> <p>“Imagina que eres un emigrante en un país extranjero – ¿qué problemas y desafíos has de afrontar?”</p>	

Muchos docentes ignoraron esta cuestión pero aquellos que respondieron reflejaron las respuestas de muchos estudiantes inmigrantes entrevistados: aislamiento, discriminación, lucha para afrontar la vida con una lengua nueva, confusión y pérdida de independencia. Dos de ellos fueron capaces de responder por su propia experiencia de emigración. Ninguno, sin embargo, dio la respuesta: “depende de la persona y su situación”. Para muchos profesores y profesoras y asesores, era evidente que ser emigrante era difícil; ellos y ellas mostraron una visión estereotipada, aunque simpática, de los emigrantes. Varias personas que podrían ser clasificadas como emigrantes, sin embargo, no lo parecían: su principal fuente de identidad incluía ser estudiante o tener una vida familiar.

Dos docentes interpretaron la pregunta de un modo estratégico – esto es, consideraron que debían hacer para sentirse un emigrante. Ambos creyeron que la empatía y la imaginación – y podríamos añadir la reflexión – fueron necesarios para enseñar a sus alumnos y alumnas y ayudarles a establecerse en el nuevo país.

El propósito de este manual es proporcionar material de apoyo sobre el enfoque de enseñanza multicultural para profesores y profesoras, formadores y formadoras y asesores que trabajan con emigrants. El manual incluye tres partes: teoría, curriculum y materiales formativos. El manual, incluyendo el curriculum y el libro de ejercicios, fue validado durante las actividades de prueba por el partenariado y evaluado por expertos externos: las recomendaciones de mejora se incorporaron en la versión final del manual. El manual esta diseñado para profesores y profesoras, formadores y formadoras, personal docente y asesores que trabajan la formación profesional con alumnos emigrantes. Puede ser usado, por su estructura modular, para una amplia variedad de medidas, tales como la formación docente inicial, cursos de formación continua, cursos complementarios para aumentar las competencias docentes y habilidades y una herramienta de auto-enseñanza para profesores y profesoras, formadores y formadoras y otro personal docente.

La parte 1 del manual ofrece una perspectiva teórica de los temas de Europa y su diversidad cultural, concepciones y fundamentos filosóficos de un enfoque multicultural y una visión general de los últimos resultados de la investigación científica en el ámbito de la integración a través de la educación y la orientación profesional. Se describe el concepto de comunicación intercultural y el impacto de los factores sociales, culturales y familiares en la comunicación intercultural. Incluye materiales de referencia sobre las características del aprendizaje de los emigrantes, la motivación del alumnado y los aspectos culturales y sociales en el proceso de aprendizaje para los emigrantes. La última parte del marco teórico consiste en una descripción de un enfoque de enseñanza multicultural y su establecimiento en el proceso de

enseñanza con estudiantes en un contexto de emigración. La última parte describe las competencias multiculturales del personal docente y educativo, tales como creencias, actitudes, conocimiento y habilidades. Se proporciona un marco de referencia a los principios del aprendizaje centrado en el alumno o la alumna y los principios del aprendizaje centrado en el contenido y orientado socialmente.

La parte 2 es el currículum para profesores y profesoras, formadores y formadoras, asesores en general que trabajan con alumnos y alumnas en un contexto de emigración. El cuarto módulo se basa en el marco teórico proporcionado en la parte 1 del manual. Cada módulo tiene una breve visión general de los sujetos, una descripción de los objetivos del módulo y material de apoyo recomendado para el alumnado / usuarios y usuarias del manual.

La parte 3 del manual incluye ejercicios y prácticas relacionadas con los cuatro módulos. Hay varios ejercicios de los cuales algunos se pueden usar, ya sea en los cursos de formación continua para personal docente en general o actividades para la auto-reflexión: ya sean ejercicios escritos o como debate durante los cursos formativos. Los ejercicios o herramientas en los tres primeros módulos están dirigidos a profesores y profesoras, a formadores y formadoras y personal educativo en general, aunque por su estructura pueden ser fácilmente utilizados como herramientas para alumnado emigrante directamente en el proceso de enseñanza. Sólo el módulo 4 del Libro de Ejercicios, por su enfoque didáctico, incluye una división de herramientas para ambos grupos: personal docente y educativo en general de un lado y estudiantes emigrantes de otro.

Rompehielos

Centrar la atención de los profesores y profesoras en la educación inicial o continua, sugerimos que la primera pregunta ya se ha planteado, como un “rompehielo” en la sesión introductoria, debería ser similar a nuestra pregunta pero ampliada:

“¿Qué debo hacer para sentir como un emigrante?”






Esto puede ser seguido de un breve ejercicio práctico en el que los participantes del curso imaginan que están viajando a la **universidad** por primera vez (usando transporte público, buscando el camino a la universidad, localizar su clase, y así sucesivamente). Algunos y algunas podrían desempeñar el papel de estudiantes emigrantes, otros de los conductores de autobuses, transeúntes, recepcionistas, etc. ¿Qué dificultades tienen los y las estudiantes? ¿Qué podría ayudarles?

Este rompehielos marcará la pauta para todo el curso: todos los ejercicios que acompañan a los módulos, como punto de partida, las cualidades de la reflexión, imaginación y empatía.

Últimas palabras

El manual desarrollado por el partenariado se refiere a las especiales necesidades de los emigrantes y diferentes contextos culturales y sociales. Refleja la situación real del grupo destinatario, emigrantes, e incluye diferentes habilidades comunicativas y sociales centradas en las necesidades específicas de su entorno. A través del manual “FLAM” se pretende ayudar a los profesores y las profesoras, formadores y formadoras y personal educativo en general para ponerse en la situación de los emigrantes, en otras palabras, sentirse como un emigrante. Creemos que nuestro concepto puede tener un alto impacto en el incremento de la toma de conciencia sobre la cohesión social, el diálogo intercultural y la importancia de aumentar las competencias multiculturales.

Contenido

Introducción	1
 Parte 1 Contexto teórico y pedagógico	7
 Módulo 1 Europa y su diversidad cultural	7
1 Europa y su diversidad cultural	7
2 Fundamentos conceptuales y filosóficos de un enfoque multicultural	10
2 Perspectiva general de los últimos resultados de la investigación científica en el ámbito de la integración a través de la educación y la orientación profesional.....	13
 Módulo 2 Comunicación Intercultural como un reto en el trabajo con emigrantes.....	25
1. Competencia.....	25
2. Competencia intercultural en el Aprendizaje	31
3. Comunicación intercultural	41
4 Los principios importantes de la pedagogía intercultural	47
5. Conclusión	48
Bibliografía	49
 Modulo 3 Características del aprendizaje de emigrantes.....	51
1. Introducción	51
2. Motivación del aprendizaje.....	51
3. Barreras para el aprendizaje de emigrantes	52
4. Socio-cultural factors inhibiting learning	53
5. Recomendaciones de los y las participantes para mejorar.....	54
6. Conclusión.....	56
7. Bibliografía.....	56
 Modulo 4 Enfoque de enseñanza multicultural y estrategia	57
1. Principios del aprendizaje orientado al alumnado.....	57
2. Principios del aprendizaje orientado a los contenidos	63
3. Aprendizaje social/ principios de enseñanza	69
4. Bibliografía.....	75
Estudio de caso 1	77
Estudio de caso 2	81
Estudio de caso 3	83
Estudio de caso 4	87
Estudio de caso 5	89

☐	Parte 2 - Programa	93
☐	Módulo 1 La diversidad cultural en Europa	93
☐	Módulo 2 La comunicación intercultural como un desafío en el trabajo con personas emigrantes	95
☐	Módulo 3 Características del aprendizaje a personas emigrantes	97
☐	Módulo 4 el enfoque de la enseñanza Multicultural y estrategia	99
☐	Parte 3 - Ejercicios	103
☐	Módulo 1 La diversidad cultural en Europa	105
☐	Módulo 2 Comunicación Intercultural como un reto al trabajo con personas migrantes	115
☐	Módulo 3 Características del aprendizaje de emigrantes	131
☐	Módulo 4 Enfoque de la enseñanza multicultural y estrategia.....	143
	Ejercicios para el grupo destinatario: alumnos y alumnas de origen inmigrante.....	165
	Folletos (Información necesaria para el desarrollo de las actividades)	180

Parte 1 Contexto teórico y pedagógico

Hay tres secciones en este módulo: Europa y su diversidad cultural; fundamentos conceptuales y filosóficos de un enfoque multicultural; y una perspectiva general de los últimos resultados de la investigación científica en el ámbito de la integración a través de la educación. Cómo se trata de un módulo teórico el formato difiere, particularmente en sus referencias detalladas para la literatura científica, de otros módulos, orientados de un modo más práctico, pero si contiene ejercicios en forma de preguntas para la reflexión o el debate.

Módulo 1 Europa y su diversidad cultural

1 Europa y su diversidad cultural

La historia de la humanidad es la historia de la emigración y sus asentamientos, desde los tiempos antiguos cuando nuestros ancestros comunes salieron de África hasta nuestros días. En los últimos 500 años las naciones europeas han contribuido directamente a los movimientos migratorios mundiales, incluida la trata de esclavos y esclavas, el asentamiento de las Américas y Australia, huyendo de la pobreza, el hambre y la persecución y la transferencia de mano de obra contratada a tierras lejanas. Nos centraremos, sin embargo, en los tiempos recientes, en la emigración en Europa y entre los países europeos.

1.1 Orígenes modernos de la diversidad en Europa

No solo Europa es diversa culturalmente, con sus lenguas, tradiciones, religiones o sectas religiosas, cocinas y las historias nacionales y los mitos, los estados europeos se encuentran en distintos grados de diversidad cultural. No hay sociedades homogéneas. Esta diversidad, derivada principalmente de la emigración, tiene una larga historia pero nos limitaremos a la era actual, que es, el período en la memoria viva.

En las últimas décadas, Europa ha experimentado varias olas de emigración interna y exilio, incluyendo desplazamientos de personas antes, durante y después de la Segunda Guerra Mundial, en la década de los 60 cuando los *“trabajadores fueron invitados”* del Sur de Europa a los Estados más ricos, después de la caída del Telón de Acero y los conflictos en la ex Yugoslavia. Además, muchas personas llegaron del resto del mundo y por razones similares a las que provocó la emigración interna: por ejemplo, huyen de la guerra, peligro mortal o persecución; programas de reubicación asistidos; búsqueda de oportunidades económicas o un vida mejor; la necesidad de adquirir mayores niveles de educación; y para reunirse con miembros familiares que habían emigrado con anterioridad o para el matrimonio. Estos pueden ser encuadrados en la clasificación elaborada por la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (1994): razones económicas y no económicas, oportunidades de búsqueda y migración de la supervivencia. La supervivencia de la migración, por ejemplo, puede ser económica o no económica.

1.2 Situación actual sobre la migración

Hoy, como antes, los emigrantes en Europa incluye: aquellas personas que vienen para encontrar trabajo o realizar trabajos que ya han sido ofrecidos; profesionales que buscan experiencia laboral que será de utilidad cuando regresen a casa; aquellos que huyen de la persecución y la guerra, es decir, refugiados / refugiadas y solicitantes de asilo; estudiantes extranjeros en cursos extensos (algunos de los cuales pueden quedarse para trabajar); pensionistas que buscan un lugar para vivir más barato y más cálido; estudiantes y otros jóvenes que realizan trabajos de temporada en otros países; au pairs; personas que se reúnen con sus familias; y mucho más, incluyendo, por desgracia, aquellos quienes son

reclutados o son víctimas de la trata para ser utilizados como mano de obra barata de explotación o para trabajar en “la industria del sexo”.

 Estas son algunas de las razones de la emigración: ¿crees que haya otras?

Por lo tanto, la naturaleza temporal de la emigración también varía: algunos emigrantes intentan permanecer, otros son temporales y otros estacionales. Para diferenciar a los emigrantes de los turistas o estudiantes en cursos cortos, la definición de Naciones Unidas (ONU) de la emigración internacional a largo plazo es útil: es decir, una persona que hace del nuevo país su residencia habitual durante al menos un año (OECD 2004). Algunos emigrantes han estado en Europa durante décadas mientras que otros son recién llegados.

1.3 Emigrantes, minorías étnicas, personas extranjeras

También está la cuestión de la ciudadanía. Algunos emigrantes conservan su nacionalidad original (cuando la tienen), otros se han naturalizado. En algunos países los hijos e hijas de emigrantes, nacidos en el país de la emigración, conservan la nacionalidad de sus padres (por ejemplo, en Francia y Alemania), en otros la del país de su nacimiento (por ejemplo, en el Reino Unido UK). Algunos países permiten la doble nacionalidad, otros no. De alguna manera “extranjero o extranjera” debe ser la expresión más simple para definir, cuando se refiere a la ciudadanía de otro país; pero en Alemania, por ejemplo, se aplica a las personas nacidas en Alemania que hayan efectivamente heredado la ciudadanía de otro país que nunca han visitado o cuyo idioma no hablan.


Esto nos conduce al concepto de “minoría étnica”. Esto es incluso más discutible, sobre todo porque las definiciones varían de un país a otro. En el Reino Unido, por ejemplo, el seguimiento étnico se lleva a cabo en el censo y en las organizaciones, y hay categorías que abarcan los grupos más numerosos (el resto aparecen como “otros”). Las minorías étnicas incluyen tanto las primeras o sucesivas generaciones de inmigrantes y también miembros de otros Estados de la Unión Europea (UE). Se incluyen tanto los ciudadanos británicos como los ciudadanos de otros países. Se permite la negativa a clasificarse a sí mismo. En Alemania, el término usado es equivalente a “las personas de origen inmigrante” e incluye a los nacidos en el extranjero; niños nacidos en Alemania de padres extranjeros, las personas naturalizadas; repatriados alemanes étnicos; y niños con al menos un padre en una de las anteriores categorías. La mayoría de “las personas de origen inmigrante” nacieron en Alemania. Del mismo modo, en Rumanía los hijos de los inmigrantes son clasificados como inmigrantes, aunque nacidos en Rumanía.

En Francia, por otra parte, es ilegal recopilar estadísticas de lo que se denomina libremente las minorías étnicas en el Reino Unido, sobre la base de que todos los ciudadanos son iguales y no deben ser diferenciados de ningún modo. En su lugar la población emigrante se define como aquellos nacidos en un país extranjero, cualquiera que sea su nacionalidad actual, y es diferente de los extranjeros, que incluye a los hijos nacidos en Francia de los extranjeros que no han adquirido la ciudadanía francesa. Esto no significa, por supuesto, que los grupos de minoría étnica no existan en Francia, en sus propias percepciones y en las de los demás.

Esta situación es bastante diferente en otros países. En Austria, por ejemplo, el término “minoría étnica” se refiere a los austriacos nativos de seis grupos reconocidos (eslovenos, croatas, húngaros, rumanos, checos y eslovacos), quienes conservan su idioma de origen así como el alemán. Además, un término equivalente para “personas de origen extranjero” se utiliza para describir a personas que nacieron fuera de Austria, o han nacido de padres fuera de Austria por lo que incluye tanto a emigrantes como no emigrantes. Se pueden haber convertido o no en ciudadanos austriacos. En Rumanía también hay “minorías nacionales” que han estado viviendo allí durante al menos un centenar de años y han optado por conservar una identidad separada. Estos grupos comprenden húngaros, rumanos, alemanes,

serbios, eslovacos, ucranianos, turcos, tártaros, rusos, judíos, armenios, polacos, croatas, búlgaros y griegos.

Además, algunas “minorías étnicas” son visiblemente diferentes en apariencia, vestido, acento y demás de la mayoría de habitantes y sus oportunidades de mejora de vida pueden verse disminuidas en comparación con la mayoría e incluso con otras minorías étnicas, mientras que otros son idénticos en apariencia a la mayoría y sus hijos casi no se distinguen de la población ya asentada.

 ¿Cuál es el lugar de los niños de emigrantes nacidos en tu país? ¿En qué momento la gente deja de ser “emigrante” y empiezan a ser vistos como “ciudadanos normales”?

1.4 ¿Cómo se siente al ser un emigrante?

Cuando preguntamos sobre las mayores dificultades de la vida diaria en Austria, todos los emigrantes del estudio FLAM mencionaron los aspectos relacionados con la búsqueda de empleo (búsqueda de empleo en sectores específicos, que viven con bajos salarios, acceso al cuidado de niños mientras trabajan) o la integración social (para encontrar amigos, siendo aceptados).

Por supuesto, no todos los emigrantes se sienten de la misma manera: algunos “encuentran sus pies” muy rápidamente. Hay, sin embargo, muchas pruebas de que la emigración podría resolver algunos problemas y crear otros. Los emigrantes generalmente suelen tener destinos mixtos al entrar en los países europeos. En el Reino Unido, por ejemplo, los refugiados tienen un alto porcentaje de desempleo, con independencia de su educación y habilidades; las mujeres emigrantes son propensas a sufrir un deterioro de su situación social y económica que pueden tardar años en recuperarse, si es que lo hace, a pesar de que dicen que su seguridad y las oportunidades de vida de sus hijos mejora sustancialmente, especialmente en el caso de los refugiados y refugiadas (Clayton 2005).

Un término que se utiliza con mucha frecuencia es “integración”, pero puede ser difícil de definir. En algunos casos surge al buscar trabajo (aunque no necesariamente de trabajos satisfactorios), en otros al formar parte de una comunidad cohesionada, coherente y conforme a valores sociales del nuevo país. Una perspectiva más útil – especialmente teniendo en cuenta que algunos emigrantes no están en condiciones de hacer un trabajo remunerado o tienen dificultades para acceder a él y que la

Comunidad de acogida no siempre está dispuesta a integrarse con los emigrants – es la que expresa Greco y *otros* (2007, p. 9):

Integración significa estar a gusto, en el sentido de entender el nuevo país y ser capaz de manejarse eficientemente en él. Hay muchos factores que afectan al proceso de integración y el tiempo necesario, incluyendo la edad, sexo, salud, acceso a redes de apoyo, educación y habilidades, experiencia de emigración, fluidez en el nuevo idioma, prácticas discriminatorias en el nuevo país y el tipo de status de emigrante. Una característica común de los procesos de integración, sin embargo, es que implican aprendizaje y por tanto, cambio. Se lleva a cabo un grado de aculturación, es decir, el ajuste cultural considerando los conflictos y posibles perturbaciones psicológicas. La integración, pues, no es un camino fácil.

En el caso de los emigrantes recién llegados, el primer tipo de aprendizaje realizado lo más probable es que sea el idioma del nuevo país, en clases compuestas de personas que hablan idiomas extranjeros. Algunos estudiantes podrían ser residentes de período largo quienes no han tenido la oportunidad previa de aprender el idioma. Otros tipos de aprendizaje incluyen habilidades profesionales y trabajo en la sombra. Las personas de origen inmigrante, es decir, quienes han nacido en el país, es casi seguro que son hablantes nativos de la lengua mayoritaria y se encuentran en la educación general..

El término “sentirse como un emigrante”, tiene un doble significado, no es necesario ser un emigrante para sentirse como uno de ellos, en un sentido peyorativo, una situación vivida por los niños de emigrantes en algunos países europeos; y segundo, un enfoque multicultural, que muestra una idea de cómo se siente al ser un emigrante, es necesario dar a los estudiantes la mejor educación posible y oportunidades en la vida.

2 Fundamentos conceptuales y filosóficos de un enfoque multicultural

Consideramos dos dimensiones de un enfoque multicultural: igualdad y diversidad; y reconocimiento de barreras y limitaciones.


2.1 Igualdad y diversidad

Los fundamentos conceptuales y filosóficos de un enfoque multicultural puede ser resumido en una simple frase: igualdad y diversidad. Es decir que cada individuo es igual al valor humano, pero al mismo tiempo, todos somos diferentes, en el sentido de pertenencia al menos a una serie de categorías sociales, y esas diferencias deberían ser respetadas.

Esta filosofía se remonta en la historia al menos al período de la Ilustración pero el paso más importante hacia la expansión de esta filosofía en todo el mundo se resumen en la Declaración Universal de Derechos Humanos, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1948. Fue seguida por la Convención para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales adoptada por el Consejo de Europa en 1950². En 1996 llegó la Convención Nacional Unida en un Acuerdo Internacional de Derechos Humanos Internacionales en Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en vigor desde 1976. El Preámbulo del Acuerdo de estados:

El ideal del ser humano libre, liberado del temor y la miseria solo puede lograrse si se crean condiciones que permitan a cada persona gozar de sus derechos económicos, sociales y culturales, así como de sus derechos civiles y políticos y de libertad.

Este enfoque se cristaliza en varias directivas de la Unión Europea³, incluyendo edad, sexo, orientación sexual, discapacidad, fe o religión, origen nacional o étnico, incluidas las personas gitanas⁴ y nómadas. Las directivas más relevantes para este curso son la Directiva sobre Igualdad Racial 2000/43/CE y la Directiva 2000/78/CE sobre Igualdad en el Empleo. No solo es la discriminación por motivos de origen étnico o racial declarado ilegal, pero la Directiva sobre Igualdad Racial “permite medidas de acción positiva que deben tomarse, a fin de garantizar la plena igualdad en la práctica” (destacar que la acción positiva no es lo mismo que la discriminación positiva – lo último es a menudo ilegal).

 ¿Qué ejemplos de acción positiva puedes pensar que garanticen la igualdad de trato en el contexto del aprendizaje?

² Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms, Council of Europe 1950, see <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/005.htm> (accessed 04.06.2009).

³ European Law, Anti-discrimination directives: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=612&langId=en> (accessed 04.06.2009).


⁴ The European Union and Roma: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=518&langId=en> (accessed 04.06.2009).

2.2 Reconocimiento de barreras y limitaciones


Es importante, sin embargo, mantener el centro de atención en la persona, es decir, evitar estereotipos (esto es, asumir que alguien de un grupo social particular tiene intereses idénticos, necesidades, ideas y demás) y adoptar un enfoque holístico que tiene en cuenta factores externos de importancia en la vida de un individuo así como sus necesidades inmediatas – por lo cual, en este curso, nosotros nos referimos a sus necesidades de aprendizaje.

Los informes nacionales revelan que los estudiantes emigrantes se enfrentan a muchas barreras y limitaciones, tanto externas como personales. Muchas de éstas surgen de su situación social y económica. Una de las principales razones por la que algunos emigrantes no están tratando de acceder a la formación continua es a menudo por los recursos económicos limitados. El cuidado de los niños es otro obstáculo; es duro para los padres, sobre todo con salarios muy bajos, encontrar guarderías asequibles de buena calidad. Este tema afecta especialmente a las mujeres y es una razón importante que explica el abandono escolar. Otro problema de coste y disponibilidad, especialmente en áreas rurales, se refiere a la dificultad de asistir a las clases (del trayecto). La vida laboral a menudo inhibe la participación. Una vez que los emigrantes han encontrado un trabajo remunerado, que a menudo es de bajo nivel y podría afectar a largas y antisociales o imprevisibles jornadas laborales, no tienen ni el tiempo ni la energía para la formación continua.

Hay factores personales en algunos casos. Escasas habilidades básicas en su propio idioma y la consiguiente falta de confianza puede ser un factor inhibitorio poderoso, así como la falta de confianza, la enfermedad, incluyendo depresión y la discapacidad. Esas son con frecuencia las causas del abandono escolar.

 ¿Qué podrías hacer para convencer a un estudiante de no abandonar un curso por factores personales?

Los factores institucionales son importantes también. Se menciona la ausencia de información en Francia y en Reino Unido, ambos sobre los cursos de idiomas y la formación profesional. Largas listas de espera, o la percepción de que van a tener que esperar, son barreras reales y psicológicas a la participación. Los cursos disponibles pueden ser de nivel equivocado o de menos interés que, por ejemplo, la formación profesional. Muchos emigrantes están interesados en las nuevas tecnologías, pero no tienen los conocimientos lingüísticos exigidos⁵. Es especialmente desmotivante para gente con alto nivel de cualificación de su país que no puede acceder a la formación continua en un nivel apropiado para sus habilidades y conocimientos. En algunos casos, existe confusión sobre la elegibilidad. Por ejemplo, algunas universidades en el Reino Unido dieron la información errónea sobre el acceso a cursos de formación profesional.

 ¿Qué tipo de información y ayuda se necesita en el contexto de aprendizaje en tu lugar de trabajo que pudiese eliminar las barreras provocadas por factores institucionales?

Claramente, estas barreras también se aplican a las personas que no son emigrantes, pero se agravan en el caso de las personas cuyos conocimientos de la lengua nacional es pobre. Esto se demuestra por la investigación británica que pone de manifiesto que la participación de los emigrantes en la educación y la formación es más baja que la de otros miembros de las mismas minorías étnicas que nacieron en el Reino Unido.

⁵ See, for example, Clayton, P. (2005), "Blank slates or hidden treasure? Assessing and building on the experiential learning of migrant and refugee women in European countries", *International Journal of Lifelong Education* 24 (3), pp 227-242; Lucio, M. M., Perrett, R., McBride, J. & Craig, S. (2007) *Migrant Workers in the Labour Market: the role of unions in the recognition of skills and qualifications*, London, UnionLearn.

3 Perspectiva general de los últimos resultados de la investigación científica en el ámbito de la integración a través de la educación y la orientación profesional

No solo a los profesores y las profesoras, también los asesores y asesoras, así como el personal de instituciones educativas que tienen contacto con estudiantes emigrantes se les recomienda leer el trabajo resumido a continuación o publicaciones similares. La OECD publicó un libro en 1987⁶, en inglés y francés, sobre educación multicultural. Esto está ahora fuera de impresión pero debería estar en bibliotecas. Hay, sin embargo, algunas publicaciones recientes de interés, sobre la educación y asesoramiento multicultural. Están en inglés pero los resúmenes se presentan aquí. También hay opiniones útiles de una tesis doctoral inédita.

3.1 Fragmentos de investigaciones relevantes

Los trabajos que están disponibles incluyen lo siguiente. Algunos son de autores o socios del proyecto “*Siente como un emigrante*”.

Clayton, Pamela (2005), ‘Pizarra en blanco o tesoro escondido? Evaluación y construcción de un aprendizaje experiencial de emigrantes y mujeres refugiadas en los países europeos’, *Revista Internacional de Educación continua* 24 (3), Mayo - Junio, pp 227-242.

“Por lo general, la situación laboral de los emigrantes y las mujeres refugiadas disminuye notablemente al entrar en el nuevo país, con independencia de sus calificaciones ya existentes, incluso después hayan aceptado las calificaciones. Los objetivos primarios de esta investigación eran validar la hipótesis de que las mujeres llevan a sus nuevos países habilidades y competencias derivadas de su educación, vida laboral y aprendizaje experimental, además de aquello aprendido en el proceso de adaptación a la nueva vida, tales como competencias interculturales y comunicativas, y desarrollar una tipología que podría facilitar el acceso a una educación y formación adecuadas.

Este proceso también implica, fundamentalmente, orientación profesional y asesoramiento para asegurar que las mujeres desarrollen objetivos que son realistas y deseables para ellas. Con este fin, se entregó un esquema de la entrevista, después de adaptaciones a circunstancias y situaciones locales, a 120 mujeres en cuatro países: Dinamarca, Alemania, República Checa y Reino Unido. Este documento presenta los resultados detallados de la investigación en Reino Unido exclusivamente. El principal valor de los datos recogidos es cualitativo y los muestras utilizadas no fueron al azar, pero ciertas muestras que surgieron se describen en este documento. Se concluyó que la educación y la formación suelen ser necesarias en el nuevo país pero se tiene en cuenta más el enfoque de las necesidades se tienen en el tiene en cuenta las prácticas en los cursos. El documento concluye con recomendaciones para la práctica de las instituciones de educación superior y estudios de casos para ilustrar los resultados. Se adjuntan cuatro estudios de caso”.

Clayton, P. M., Plant, P. & Rohdin, I. (2008), *Soluciones europeas para la orientación y el asesoramiento a grupos en desventaja social*, Milan, Franco Angeli.

“Este libro está dirigido al sector de la orientación profesional y el asesoramiento, con el propósito de incrementar la comprensión y el conocimiento de los grupos en desventaja social y de ese modo incrementar su participación en la formación continua. Muchas personas hacen frente a una variedad de obstáculos derivados de, por ejemplo, dependencia de otras personas, opciones restringidas, barreras físicas y sociales y prejuicios. El mundo de

⁶ OECD (1987), *Multicultural Education*, Paris, OECD Publishing.

la formación profesional no es una excepción, porque las barreras no intencionales son creadas, a menudo, por proveedores por el insuficiente conocimiento y la comprensión de las personas en desventaja social. El resultado es que a este grupo se le niega realmente el acceso al aprendizaje permanente, una situación que esta claramente en contra de las prioridades establecidas en 2002 en la ciudadanía activa, la inclusión social y el desarrollo personal” y sin duda indica que se necesitan servicios de orientación efectiva⁷....

Capítulo Cinco, “Emigrantes, forzados y no forzados”, de Pamela M. Clayton, Mar Camarasa, Pilar Quevedo, Ghislaine Tafforeau y Andrew Shorey, basado en la investigación del Reino Unido, España y Francia, y diferencias entre refugiados y emigrantes económicos y entre hombres y mujeres mientras se plantean cuestiones comunes a todos. Incluye la voz de un refugiado que recibió orientación profesional y las biografías de cuatro mujeres que recibieron formación pero encontraron dificultades para volver a su origen social y económico de origen y una persona que mejoro su situación gracias a ayuda exterior. El capítulo también incluye mujeres romanes, quienes en muchos casos no son emigrantes pero sufren posibilidades desfavorables en el mercado laboral. Se ofrecen recomendaciones para la acción separadas para emigrantes y mujeres romanes y hombres emigrantes.

“Capítulo Sexto, “Minorías étnicas”, por Pamela M. Clayton, Lorena Stoica y Andrew Shorey, basado en la investigación en el Reino Unido y Rumanía. Los grupos en los que el capítulo se centra son de color y mujeres de minorías étnicas y hombres asiáticos jóvenes en el Reino Unido y jóvenes húngaros y adultos gitanos en Rumanía. Muchos de los jóvenes entrevistados tenían buen nivel educativo pero aún habían de hacer frente a problemas de discriminación en el mercado laboral junto con las ideas de los padres sobre un empleo “adecuado” para sus hijos e hijas. Los adultos gitanos en Rumanía, por otra parte, sufren analfabetismo o niveles bajos de educación al igual que las mujeres pakistanís entrevistadas en el Reino Unido. Una conclusión inquietante fue que muchos jóvenes asiáticos británicos que no habían tenido mala experiencia de orientación o que fuesen conscientes de que estaba disponible después de dejar la formación. Los asesores británicos, sin embargo, eran muy conscientes de los obstáculos que han de afrontar este grupo, mientras que los asesores rumanos necesitaban más formación”

Greco, S., Clayton, P. & Spreizer, A. J. (2007), Emigratnes y Refugiados en Europa: Modelos de integración y nuevos retos para la orientación profesional, Milan, FrancoAngeli.

“Los autores de este libro (...) no creen que la respuesta sea el modelo de asimilación – no se trata de convertirse en una persona diferente o desechar una cultura – pero sintiéndose a gusto, en el sentido de entender el nuevo país y ser capaz de manejarse eficientemente en el mismo. Hay muchos factores que afectan al proceso de integración y el tiempo necesario, incluyendo edad, género, salud, acceso a las redes de ayuda, educación y habilidades, experiencia de emigración, fluencia en el nuevo idioma, prácticas discriminatorias en el nuevo país y el tipo de condición de emigrante. Un rasgo común del proceso de integración, sin embargo, es que implican aprendizaje y por tanto cambio. Se lleva a cabo un grado de aculturación, es decir, ajuste cultural que implica conflictos y posibles perturbaciones psicológicas. La integración no es, pues, un camino fácil ...

“Las funciones de la orientación general, como se concibe actualmente, va más allá de la información y el asesoramiento. En pocas palabras, esto es un servicio de orientación integral, que tiene plenamente en cuenta todos los aspectos de sus vidas, pasadas y presentes, que afectan a su bienestar y a su capacidad para tomar decisiones. Este modelo

⁷ Priorities identified in the draft Resolution of ^{the} Council and of the representatives of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the Field of Guidance throughout Life in Europe on 14 May 2004.

fue conceptualizado en la encuesta Eurocounsel de orientación para adultos y todavía se está ampliando. En este modelo se presentan funciones adicionales de orientación profesional.

“Los fundamentos son, por supuesto, ayudar a la gente a: interpretar información y tomar decisiones; averiguar lo que quieren y necesitan y elaborar diversas formas de satisfacer sus deseos y necesidades; y poder elegir oportunidades apropiadas a su desarrollo personal, educativo y profesional.

“Además, un servicio puede proporcionar experiencias de aprendizaje para ayudar a la gente a adquirir las habilidades necesarias para tomar decisiones y transiciones, tales como cursos sobre técnicas de entrevista y cómo adquirir confianza. También puede apoyar a las personas para hacer frente a las instituciones educativas o de agencias de empleo, de un modo que les anime a hacerlo por ellos mismos en otra ocasión. Mientras tanto, la defensa puede ser necesaria, por ejemplo, directamente negociando con instituciones o agencias en nombre de una persona que busca orientación...

“Un modelo integral de orientación significa que más que otro conocimiento se requiere ayudar al solicitante de orientación profesional que conozca las necesidades no profesionales – y a menudo más apremiantes. Tales necesidades son, por supuesto, relativas a las necesidades profesionales ya que constituyen la base sobre la que el solicitante de orientación puede continuar en la dirección deseada. Esto significa, básicamente, la necesidad de tener un conocimiento profundo de los servicios locales, incluyendo la asistencia legal y el asesoramiento, servicios médicos, escuelas y orientación profesional para los niños de las personas solicitantes de orientación, vivienda, prestaciones sociales y así sucesivamente. Este conocimiento incluye, idealmente, no sólo los datos de contacto de tales servicios, también el conocimiento de su personal a fin de recomendar a los solicitantes de orientación que intenten contactar con personal conocido que tenga competencias multiculturales. En el caso de solicitantes de orientación que están aislados de las redes – o tienen razones para evitar grupos que ostensiblemente representan compañeros nacionales (por ejemplo, donde hay o ha habido una guerra civil) – la persona encargada del asesoramiento puede ponerla en contacto con grupos, allegados y apoyo general y organizaciones acompañantes . Esto requiere el conocimiento de tales organizaciones. En casi todos los casos los solicitantes de orientación encuentran necesidades no profesionales significa derivar a otras organizaciones y esto requiere buena práctica de la organización, con el fin de evitar la concesión reiterada de los mismos datos a diferentes agencias y ser enviado de la ceca a la Meca, como ocurre con demasiada frecuencia.

“Cuando la orientación se ajusta a las necesidades de las personas procedentes de contextos diferentes, podemos llamarla orientación multicultural. De hecho, Pedersen (1988) considera el multiculturalismo como una estrategia para la supervivencia de la profesión del asesoramiento en un mundo en el que la gente de diferentes culturas se unen cada vez más. Cecil Holden Patterson (2000), por otra parte, advierte de los peligros de poner el énfasis en la diferencia más que en la similitud. Es cierto que si estamos todos los seres humanos con las mismas necesidades, esperanzas y temores pero, como se mencionó anteriormente, los obstáculos a la realización personal son mucho más altos para la población refugiada y la emigrante que para la población nativa. Pasar de un sistema complejo a otro requiere mucha práctica y aprendizaje cultural y adaptación y puede haber barreras lingüísticas y culturales para la comunicación con los nativos...

“Un individuo ha sido concebido como una cebolla, con muchas capas que rodean la personalidad en el centro y la forman y la protegen. Estas capas incluyen (de adentro hacia fuera) educación, estructura familiar, religión, idioma, comida, ropa, vivienda y trabajo. Cuando alguien se cambia a otro país, alguna de sus capas se pelan, otras se van, haciendo a la persona más vulnerable (Særkjær 2004). Sin hacer ninguna suposición sobre las culturas particulares, es útil un buen punto de partida en el proceso de orientación para darse cuenta que un emigrante o solicitante de orientación refugiado podría estar en este estado psicológico. Mucho más, sin embargo, está implicado en la orientación multicultural.

“Las competencias de un asesor competente culturalmente han sido descritos como conciencia de las propias suposiciones, valores y prejuicios, entendiendo la visión del mundo de una persona que solicita orientación diferente culturalmente; y capacidad para desarrollar estrategias y técnicas adecuadas. Las creencias y actitudes, conocimientos y habilidades sustentan cada uno de estos tres aspectos (Launikari, Puukari 2005)...

“Todas las culturas tienen importantes factores en común (por ejemplo, la jerarquía de las necesidades, familias, existencia de leyes y normas, métodos y resolución de conflictos) así como una variedad de diferencias (fundamentalmente el idioma pero también la religión, los tabus y leyes sobre el matrimonio, la herencia y así sucesivamente). Es importante tener en cuenta las similitudes así como las diferencias entre culturas diferentes – y es igualmente importante ser consciente de nuestra propia cultura, algo que es tan familiar para nosotros que podríamos darlo por sentado ...

“Así, las competencias multiculturales implican una mezcla de habilidades basadas en el conocimiento, el autoconocimiento, la reflexión, la voluntad y la competencia. Esto significa ser conscientes de nuestros sentimientos y reacciones, sobre todo en acontecimientos sorprendentes o inquietantes en el proceso de orientación y ser capaz de ver que podría haber una serie de explicaciones para el comportamiento de una persona solicitante de orientación. Para todo ello, es necesario desarrollar la habilidad de la comunicación inteligible con personas cuya lengua materna no es la del asesor o asesora y quién tiene diferentes normas y valores. La comunicación es siempre un proceso complicado. No sólo implica descifrar el lenguaje corporal y la entonación así como las palabras, frases y expresiones utilizadas, hay otros factores – o filtros – que se interponen en el camino de un mensaje que se recibe exactamente como se transmite. Tales factores incluyen prejuicios, ideas preconcebidas, preocupación por problemas personales, ansiedad y miedo – y esto se aplica en ambas partes. En la comunicación multicultural hay filtros añadidos de normas y expectativas culturales, conocimientos lingüísticos y, en algunos casos, la presencia de un intérprete”.

Ladson-Billings, G. & Gillborn, D. (2004), *The RoutledgeFalmer Lector en Educación Multicultural*, London, Routledge (references omitted).

“La educación multicultural reconoce el valor y la importancia de culturas diversas, y su objetivo es tratar a las personas de diversos orígenes étnicos y culturales por igual. La educación multicultural se basa en la idea de que el aprendizaje y la comprensión de una serie de culturas reducirán el prejuicio y la discriminación hacia aquellas personas de contextos culturales y étnicos diferentes a aquellas de la cultura y la etnia dominante.

“Dentro del discurso de la educación multicultural ha habido una opinión de que los negros y los niños y niñas de minorías étnicas han sufrido bajo concepto de sí mismos debido a programas etnocéntricos. Esta opinión ha tendido a culpabilizar del bajo rendimiento escolar de estos jóvenes en sí mismos. Este es un motivo por el que se critica la educación multicultural. Otra razón ha sido que, aunque posiblemente se diversifique el programa, la educación multicultural ha sido utilizada a menudo tokenísticamente para pegarse a los festivales culturales y artefactos y “exotizar” a los jóvenes de grupos étnicos minoritarios. De esta manera, la marginación y “los otros” de los jóvenes se han exacerbado. Además de esta educación multicultural ha sido criticada por no combatir el racismo”.

Launikari, M. & Puukari, S. (eds) (2005), *Asesoramiento Multicultural – Fundamentos teóricos y buenas prácticas en Europa*, Helsinki, Centro para la Movilidad Internacional CIMO (Finland) y el Consejo Nacional Finlandés de Educación. Resúmenes.

“Independientemente de las circunstancias, los emigrantes y refugiados afrontan muchos ajustes en un nuevo país y el proceso de integración es un problema mayor para la distribución de servicios profesionales... las funciones de orientación y asesoramiento están evolucionando para ajustar las necesidades de las personas que están entre culturas. Son muchos los desafíos que se plantean en la preparación de los emigrantes, en la preparación

de profesionales y en la preparación educativa y ajustes de empleo para la inclusión social de los emigrantes... Debido a las fronteras del comercio, los viajes y el cambio de empleo en el mundo, los profesionales necesitan ser el reflejo de sus propias prácticas y modos de resaltar sus competencias multiculturales... La publicación tiene una doble función. En primer lugar, es un manual para el colectivo de orientadores que trabajan con emigrantes y quienes necesitan información adicional y asesoramiento sobre las teorías, métodos y buenas prácticas de orientación multicultural. En segundo lugar, esta dirigida a los formadores de los orientadores que puedan aplicar los contenidos y ejercicios del manual para sus programas de formación para el desarrollo de una conciencia multicultural y habilidades entre los participantes del curso. Además el personal de recursos humanos en las organizaciones multinacionales y multiculturales también puede beneficiarse del manual...

“Consideramos que toda la orientación y asesoramiento ha de ser multicultural en el sentido que los asesores necesitan reconocer que todos sus clientes traen su única y personal historia y cultura (por ejemplo, género, clase social, religión, idioma, etc.) en el proceso de orientación y asesoramiento. Sin embargo, ante los desafíos actuales que plantean la inmigración y la multiculturalidad en Europa y otras partes del mundo, el énfasis principal de esta publicación es sobre cómo abordar las necesidades de las minorías culturales en la orientación y el asesoramiento ...

“Quizás la forma más conocida de la conceptualización de las competencias de asesoramiento multicultural es la desarrollada por Sue y otros (1992; 1996). Ellos dividen las competencias multiculturales en tres características de un asesor /asesora competente culturalmente: 1) conciencia de sus propias suposiciones, valores y prejuicios; 2) comprensión de la perspectiva mundial de un cliente culturalmente diferente y 3) la capacidad de desarrollar estrategias adecuadas de intervención y técnicas. Cada una de estas características incluyen las siguientes tres dimensiones: 1) creencias y actitudes, 2) conocimiento y 3) habilidades...

“Las diferencias en contextos culturales de asesores y clientes deben ser abordados y estudiados desde múltiples perspectivas, como sugirió por ejemplo Sundberg y Sue (1989): se requiere comprensión mutua del propósito y las expectativas de asesoramiento; la comprensión intercultural y las habilidades comunicativas de asesores deberían ser desarrolladas; se necesitan actitudes interculturales y habilidades; los contextos externos de los clientes deberían ser entendidos y tenidos en cuenta en el proceso de asesoramiento; y elementos universales y específicos culturales en el asesoramiento son distinguidos y entendidos por el asesor o asesora.

“Necesitamos empezar por ser más conscientes de nuestra propia historia personal, los caminos por los que hemos llegado a ser lo que somos ahora; cultura, o para ser más precisos las culturas, son elementos importantes que influyen en nuestro desarrollo aquí... El principio de promover la libre movilidad de ciudadanos se ha escrito en las políticas educativas europeas. Además, la filosofía de la igualdad educativa ha sido claramente incluida en los estatutos educativos de la mayoría de los países europeos. Además, al principio del siglo XXI las ideas del aprendizaje permanente han sido definidas como los objetivos de mejorar la práctica en el sistema educativo. Esto significa que los profesores de toda Europa están encontrando cada vez más estudiantes con diversos orígenes étnicos de todas las edades, que tienen diversos contextos educativos, situaciones de vida y experiencias de trabajo y, en consecuencia, tienen necesidad de diferente apoyo educativo en ambientes educativos.

“El crecimiento en la demanda de derechos en igualdad educativa para todos inevitablemente refuerza las demandas para el desarrollo de las habilidades de la enseñanza y personal de asesoramiento para ajustar las necesidades individuales de los alumnos estudiantes que surgen por diversas razones y que los aconsejen en consecuencia. Sin embargo, con esta nueva concentración en las necesidades de los distintos estudiantes que surgen en aspectos como la inmigración, la edad, la raza, el género, las necesidades

educativas especiales o similares, parece que hay cierta incertidumbre con respecto a lo que el desarrollo de esas habilidades podrían significar para las prácticas de los centros educativos, sus profesorado y otro personal educativo y, consecuentemente, para los profesionales de la formación de los contextos educativos...

“Los inmigrantes a menudo tienen dificultades para encontrar trabajos relacionados con su educación. En consecuencia, ellos buscan alternativas para convertirse en miembros de la sociedad a través de las posibilidades educativas. Hay grandes diferencias en las experiencias educativas entre los inmigrantes adultos. Los sistemas educativos, la reflexión educativa, las funciones del profesorado y el alumnado, los niveles del uso de la tecnología en la educación son justo algunos ejemplos de las diferencias entre los países. La cultura educativa, lo que la población inmigrante adulta ha aprendido, afectos de las acciones de los estudiantes en un nuevo contexto. La socialización prioritaria del alumnado ha de tomarse en cuenta...

“Se ha destacado que los educadores y educadoras que trabajan con emigrantes deberían tener una perspectiva multicultural. ¿Qué significa perspectiva multicultural? Wurzel (1984) la define como una comprensión crítica y reflexiva de uno mismo y otros en contextos históricos y culturales, una toma de conciencia de las diferencias y similitudes humanas. Para los educadores y asesores, significa infundir en la práctica con una toma de conciencia de su propio contexto personal y cultural y experiencias, así como aquellas de su alumnado o clientes (Kerka 1992). Kerka ha formado cinco estrategias, que sintetizan los enfoques a la educación multicultural, educación de orientación y desarrollo de un número de fuentes. Las estrategias están relacionadas con la atmosfera del contexto de aprendizaje, curriculum, bilingüismo y el idioma usado en la enseñanza, enseñanza y métodos de asesoramiento y un punto de vista equilibrado ente estudiantes y personas y miembros de grupos culturales. Estamos de acuerdo con Kerka que los aspectos mencionados son relevantes en la educación multicultural, pero queremos hacer hincapié en esas estrategias que hemos encontrado esenciales en la educación de adultos y en el trabajo con inmigrantes adultos.

“1. El personal educativo establece un clima de aceptación. Los estudiantes han de ser capaces de ser ellos mismos en el grupo. La enseñanza en una perspectiva multicultural fomenta la apreciación y comprensión de otras culturas, así como la propia.

“2. La promoción de un autoconcepto positivo es esencial. Viendo a cada estudiante como a un único individuo, con cosas que aportar, es una estrategia importante. El sentido del progreso y el éxito es uno de los factores de ayuda.

“3. El grupo es un recurso educativo para todos y todas. Las personas adultas con contextos muy diversos traen un montón de conocimientos diferentes, habilidades y puntos de vista al grupo. Los grupos de adultos multiculturales son mezcla de diferentes ámbitos ocupacionales, habilidades, experiencia, contextos culturales, idiomas y un amplio espectro de experiencias de vida. Es valorable que el alumnado aprenda a compartir sus aprendizajes y experiencias.

“4. La creación de redes de trabajo en la educación es una de las estrategias clave que promueve el establecimiento de la relación entre la vida laboral y los compañeros y las compañeras que trabajan en diferentes organizaciones. Los miembros de un grupo de estudiantes diverso y multicultural son parte de una red de trabajo, a la que los estudiantes pueden volver durante la formación académica y más tarde después de su educación. Esto es muy importante, especialmente para estudiantes adultos inmigrantes, que muchas veces carecen de contactos, amigos/as y relaciones con las comunidades vecinas y la vida laboral.

“5. El curriculum es un tipo de marco para los estudiantes. Es flexible y proporciona espacio para abordar las cuestiones más amplias desde el punto de vista de los estudiantes siendo significativo para cada uno de los estudiantes adultos y su desarrollo profesional. Es extremadamente importante desarrollar un curriculum que responda a las experiencias vividas y preocupaciones reales de los participantes en el programa (Lee 2001). Lee también

destaca que el supuesto que subyace es que si el curriculum es importante para los participantes y refleja sus necesidades, los estudiantes estarán más motivados para participar. Según Gomez (1991) el curriculum apropiado para comprender las diversas culturas es un curriculum multicultural. Promueve el reconocimiento, la comprensión y la aceptación de la diversidad cultural y la singularidad individual. Este curriculum está basado en conceptos tales como el pluralismo, la comprensión entre grupos y las relaciones humanas. No es restrictivo ni limitado a un curso específico, un conjunto de habilidades o época del año”.

Papageorgiou, I. (2006), El aprendizaje más allá de las palabras: El impacto del Segundo idioma en la educación adulta de inmigrantes” participación social: una comparación entre Scotland y Grecia, tesis inédita, Universidad de Glasgow (citas con la amable autorización del autor). Extractos del Capítulo 12 (referencias omitidas):

“Las entrevistas mostraron que la clase es un espacio crucial para la vida social de los emigrantes. En todos los ámbitos, la perspectiva de adquirir mejores habilidades comunicativas fue un importante incentivo para la labor de la enseñanza. Especialmente en Glasgow, un gran número de personas entrevistadas se unió a las clases, en parte, para conocer gente y hacer amigos ... para estas personas en Glasgow la brecha entre las personas que llegan a la ciudad y empiezan la clase fue significativamente menor que la brecha experimentada por sus homólogos en Atenas... Igualmente importante es el hecho de que, contrario a Glasgow, en Atenas las personas entrevistadas estaban en trabajos por cuenta ajena, lo que no sólo significa que no se hayan puesto al tanto con otras personas en el trabajo, sino que lo más importante es que su tiempo libre es considerablemente limitado. Sin embargo, a pesar de la necesidad y las ganas de los estudiantes para conocer gente a través de las clases, sólo la mitad de ellos tienen cualquier contacto social con otros estudiantes fuera de las horas de clase y es, sobre todo, en los cursos externos promovidos por la comunidad. En contraste, la gran mayoría del alumnado en Atenas tiene al menos un mínimo contacto con otros estudiantes...

“Las entrevistas demostraron que cuanto más importancia concede el educador o educadora al aspecto social de la clase, el alumnado más interés tiene en implicarse socialmente. Esos tutores y tutoras en Glasgow que ven como parte de su función el fomento de la interacción entre estudiantes, considerado el uso de los métodos de enseñanza no formales, tales como el grupo de trabajo, juegos de aprendizaje y conversación casual, como medio de construcción de redes sociales lo que incrementaría el capital social del alumnado. A su vez el capital social supone una mayor participación social del alumnado. Esta función de los métodos de enseñanza no fue realmente reconocida por los tutores y tutoras en Atenas, aunque muchos estudiantes sugirieron que preferirían que sus clases tuvieran lugar en un ambiente más informal.

“No obstante, los tutores y tutoras de ambas ciudades vieron la importancia de proporcionar información sobre los eventos fuera de clase, e incitaron a sus estudiantes a participar en ellos. Ha de observarse que, a menos que los tutores y tutoras asistan a esos eventos, el alumnado tiende a no aprovechar esas oportunidades. La función de las actividades extracurriculares organizadas, tanto por el centro educativo como por los tutores y tutoras se valora por los educadores quienes perciben el fomento de la participación social del alumnado como en un elemento de su enseñanza. Esas actividades pueden tener un carácter social o pueden tener un aspecto educativo. La mayoría de los estudiantes asisten a esas actividades y cuando los tutores y tutoras, no sólo el personal administrativo, participa activamente en su preparación, el alumnado empieza a tener iniciativas similares. Por otra parte, donde no hay actividades extra-curriculares organizadas, el alumnado no provoca ningún contacto social fuera de clase. No obstante, hay que reconocer que las actividades extracurriculares demandan mucho tiempo de los tutores y tutoras y, por lo tanto, requiere mucha dedicación de su parte para favorecer plenamente la participación social de los y las estudiantes...

“En su esfuerzo por promover la interacción social, esos tutores y tutoras en Atenas que quieren fomentar la participación social, en lugar de emplear métodos de enseñanza no formales, utilizan el programa de estudios, el curriculum. Los aspectos sociales se pueden integrar como temas de las actividades comunicativas. De este modo, cuando practican habilidades orales, el tutor o tutora puede estimular a sus estudiantes a debatir aspectos sociales, en lugar de temas más triviales de las personalidades famosas o la alimentación. Alternativamente, los aspectos sociales pueden ser debatidos de forma separada, en forma de un curso independiente. Obviamente, la habilidad lingüística en la clase de principiantes limitará las posibilidades para el dialogo sobre temas que requiere una competencia lingüística sustancial. Sin embargo, esto no impide que algunos tutores y tutoras amplíen el plan de estudios tan pronto como sea posible.

“Aunque todos los tutores y tutoras debaten cuestiones sociales y culturales en cierta medida, los tutores y tutoras proclaman su dedicación a ampliar el contenido de su enseñanza para incluir cuestiones políticas y sociales. A diferencia de otros tutores y tutoras que tienen como objetivo transferir conocimiento con el fin de facilitar a su alumnado la comprensión de la comunidad de acogida, tutores y tutoras en esas dos organizaciones desean que sus estudiantes piensen sobre problemas políticos y sociales. Sin embargo, este enfoque es contrario al de la mayoría de tutores y tutoras en Glasgow quienes creen que los temas que tienen un enfoque político o religioso no son elementos apropiados para el debate en el aula, sobre todo cuando los estudiantes en sus clases están en una situación vulnerable de solicitantes de asilo.

“Hay dos preocupaciones que surgen de esta lógica. Aparte del argumento de que la adopción de una posición neutral políticamente por parte de los educadores y las educadoras ha sido cuestionada por inalcanzable, el hecho que los tutores y tutoras son tan cuidadosos de no amenazar o perjudicar al alumnado a través del planteamiento de cuestiones políticas pone de manifiesto la debilidad del alumnado. Una obsesión en la construcción de la autoestima de los estudiantes como una forma de luchar contra la exclusión social refleja la filosofía terapéutica que domina cada vez más la sociedad británica. Sin pretender negar la gravedad de las circunstancias de los emigrantes – tanto en el país de origen, durante su viaje y en el país de acogida – se considera simplemente condescendiente verles como víctimas indefensas, sujetos de persecución y no como actores sociales que han enfrentado las circunstancias problemáticas que les han surgido.

“Quisieron medir la respuesta de los estudiantes en esta cuestión, a las personas entrevistadas se les pregunto si consideran el debate sobre la sociedad, la cultura y la política como elementos de la clase. Resultó que las respuestas de los estudiantes constantemente reflejaron las opiniones de sus tutores y tutoras. Así, el alumnado de los tutores y tutoras que creen importante dedicar tiempo al debate de tales cuestiones consideraron que la sociedad y la cultura son una parte integral de la clase. Por otra parte, ese alumnado cuyos tutores y tutoras evitan los debates políticos, problemas sociales y la religión descartaron la adecuación de tales elementos como componentes del curso.

“Los estudiantes de las dos organizaciones de Atenas donde la sociedad y la política forman parte del programa no sólo reclamaba disfrutar de los debates, en realidad lo deseaba. Los debates sociales y políticos son vistos por ese alumnado como el cumplimiento de sus anhelos de conocimiento y su bienestar social y emocional. Como se esperaba, esas personas encuestadas tenían un mayor conocimiento de la actualidad y mostraron más interés en el aprendizaje de aspectos sociales y culturales del país. El modo en que ese grupo me percibió fue diferente. En lugar de ser tratado como un entrevistador, nuestra reunión fue considerada como un acontecimiento social más. Su facilidad para interactuar con un nuevo miembro de la comunidad de acogida fue evidente, y según ellos, la clase ha jugado un papel en ello.

“Obviamente la sociedad no puede ser aislada de la clase y los problemas sociales relacionados con la vida del alumnado surgen en los debates en todas las clases de segunda

lengua. Donde los tutores y tutoras se encuentran bien para debatir cuestiones sociales siempre y cuando no se politicen, los problemas sociales son tratados como personales más que colectivos. Aunque el feminismo ha proclamado que lo personal es político, este es el caso siempre que lo personal se comparte y se convierte en el punto de partida para la deliberación y la acción política. Por lo tanto, una descripción de los problemas personales en sí mismos sigue siendo un proceso terapéutico y, a pesar de que podría unirse a la gente, tiene posibilidades limitadas para la construcción de la solidaridad entre un grupo.

“Además, la retirada de la política en clase puede ser inmensamente perjudicial para la participación social del alumnado. Se han identificado tres pre-requisitos para el aprendizaje de la ciudadanía activa. Estos son la acción social, la responsabilidad y la identidad. El primero se refiere al desarrollo del estudiante de un sentido de acción, el segundo para asumir responsabilidad y hacer frente a cuestiones sociales y, por último, al desarrollo de convicciones, opiniones e ideas que conectan al alumnado con otras personas. Según lo anterior, todos estos aspectos del aprendizaje del alumnado están seriamente comprometidos si el educador o educadora no está dispuesto o dispuesta a participar en los debates relacionados con cuestiones políticas y problemas sociales.

“Hay algunas diferencias interesantes en la pedagogía de Glasgow y Atenas. Primero, aunque las respuestas del profesorado hayan sido similares entre el profesorado en Glasgow, las respuestas de sus homólogos reflejan claramente la filosofía diferente de cada institución educativa. Así, por ejemplo, los objetivos del profesorado de la universidad en Atenas refleja un enfoque más funcionalista de la educación para la incorporación profesional y social en lugar de la enseñanza en la organización de campaña con una postura mucho más radical. La explicación de esta diferencia parece ser la influencia de una determinada teoría educativa en Escocia contraria a la situación en Grecia, donde la política más que la teoría educativa tiene un impacto mayor en el enfoque educativo.

“Contrariamente a la falta de tradición de educación de adultos en Grecia, los centros educativos escoceses han sido históricamente predominantes por la educación adulta liberal. El compromiso con la educación adulta liberal se han mantenido fiel, lo que explica en parte la evasión de las cuestiones políticas debatidas anteriormente. Sin embargo, la pedagogía seguida por el profesorado en Glasgow demuestra que es un tipo particular de educación adulta liberal cuya influencia se ha vuelto dominante: educación adulta humanística. Las ideas de Rogers están basadas en la confianza en las personas como seres humanos competentes y fundamentalmente en una perspectiva holística de aprendizaje con el objetivo de desarrollar los objetivos individuales. En respuesta a este objetivo, el profesorado debe actuar como un facilitador del aprendizaje, basado en los principios de ser real, premiando al alumnado y teniendo una comprensión empática de sus necesidades y anhelos. Destacar que la educación adulta liberal, y la tradición humanística en particular, ha sido criticada por su individualismo, y más específicamente por su enfoque en los métodos para el gasto del contenido de la educación y sus resultados sociales.

“La empatía fue, de hecho, mencionada por un gran segmento de tutores y tutoras entrevistadas en Glasgow como un motivo para hacer este trabajo. Dentro de la clase, la elaboración de nociones de facilitación y en un esfuerzo por no ser autoritario, los tutores y tutoras describen sus funciones como la de la amistad y de facilitación. Además, los tutores y tutoras en Glasgow reafirman la ausencia de relaciones de poder en sus clases, lo que ellos y ellas demandan para asegurar su amistad y la metodología no formal. Por otra parte, los tutores y tutoras en Atenas demandan que el juego tiene un papel mucho más importante, que puede derivarse de ideas más tradicionales sobre el rol del profesorado, y aunque la importancia de tratar al alumnado como adultos se enfatizó, el poder de la relación entre el alumnado y el profesorado no ha sido explorada.

“Aún, la retirada del educador o educadora en la educación humanística no significa un abandono de poder. De hecho, Rogers usó su poder como un educador para permitir a los alumnos y alumnas practicarlos ellos mismos. Del mismo modo, desde un punto de vista de

propósito social de la educación adulta, Freire ve tanto a la figura del educador como un alumno con los estudiantes y como alguien con autoridad en virtud de un mayor conocimiento sobre la materia que enseña. La autoridad implícita de la posición del educador /educadora ha de ser reconocida abiertamente si ha de ser confrontada. Por lo tanto, mediante el respeto a los estudiantes y a su trato como iguales no se sigue necesariamente que desaparezca la jerarquía. Cuando los tutores y tutoras se abstienen de abordar temas políticos y religiosos, implícitamente controlan la agenda. En última instancia, el punto de vista del alumnado sobre temas curriculares refleja la de sus tutores y tutoras individuales y los efectos del comportamiento de sus tutores y tutoras sobre sus estudiantes respecto a la mayor participación son ejemplos del poder de los tutores y tutoras sin darse cuenta en el aula

“Los resultados de este estudio también podrían ampliarse a otros ámbitos educativos. Considerando el impacto de las experiencias educativas en la participación social del alumnado, los educadores y educadoras deberían reflejar cuidadosamente sus elecciones pedagógicas. Sin embargo, el fomento de la participación debería ser simplemente vista como un aspecto secundario de la clase, sino como una parte integral incrustada tanto en las actividades, como en los métodos y contenidos de la clase. El papel del educador, tanto como fin y como una relación de los estudiantes no debería ser asumida. Las mejores intenciones no traen necesariamente los mejores resultados y se ha de estar abierto a explorar modos de ejercer el poder antes de ser capaz de ir contra él. Por último, sería interesante investigar más a fondo cómo la teoría educativa dominante esta influenciada por una cultura más amplia y buscar caminos para las tradiciones teóricas menos dominantes, tales como la perspectiva del objetivo social, para ir más allá del ámbito académico a la pedagogía aplicada”.

3.2 Una breve selección de web sites útiles en la enseñanza multicultural y orientación multicultural

Orientación Profesional y asesoramiento

Mainstreaming en la orientación profesional para personas refugiadas y emigrantes, www.gla.ac.uk/rg

Enseñanza multicultural

CRLT: Enseñanza multicultural, www.crlt.umich.edu/multiteaching/multiteaching.php

Educación multicultural: Maestros y maestros de la Reforma de la Diversidad, www.edchange.org/multicultural/teachers.html

Enseñanza con una Perspectiva Multicultural, www.ericdigests.org/1992-5/perspective.htm

Websites para Recursos de Enseñanza Multicultural, http://e.csumb.edu/s/sleeterchristine/world/Websites/teacher_resources.html

Educación Multicultural y Enseñanza Receptiva Culturalmente - WISE, www.ithaca.edu/wise/topics/multicultural.htm

Enseñanza Multicultural y Recursos de Aprendizaje, <http://www1.umn.edu/ohr/teachlearn/resources/multicultural/index.html>

Enseñanza Efectiva para el Aula Multicultural , www.diversityweb.org/digest/F97/curriculum.html

Enseñanza para el Cambio , www.teachingforchange.org

Glosario sobre Enseñanza Multicultural, www.academon.com/lib/paper/104819.html

Narraciones de Educadores y Educadoras de Enseñanza Multicultural, educación anti-racista, www.umanitoba.ca/educ/westcast/proceedings/Teacher%20Educators%20Narratives%20of%20Teaching.pdf

La Rueda del Aprendizaje – una herramienta de enseñanza multicultural, www.wheelcouncil.org/LearningWheel.html

Multicultural, Inter -cultural, & Juegos Interculturales & Actividades, <http://wilderdom.com/games/MulticulturalExperientialActivities.html>

Organizaciones de lenguas comunitarias – CILT, http://www.cilt.org.uk/community_languages.aspx

Alfabetización de adultos

Recursos para adultos con bajo nivel de alfabetización o educación no formal http://www.literacytrust.org.uk/resources/practical_resources_info

Talento – formación de alfabetización adulta, ESOL y profesorado de aritmética (nocións elementales de cálculo aritmético, www.talent.ac.uk

Base de Datos de Alfabetización Adulta, <http://www.nald.ca/index.htm>




Módulo 2 Comunicación Intercultural como un reto en el trabajo con emigrantes

1. Competencia

1.1 Introducción

Podríamos decir lo mismo de la competencia que decimos de la información, es decir que es un “camaleón conceptual”. Incluso su condición de concepto puede ser mal interpretada: la noción de competencia ha sido durante algún tiempo parte de nuestro lenguaje común y es utilizado diariamente por aquellos que no cuestionan su significado. Esto es, de hecho, uno de los retos de la noción de competencia: es un término familiar fácilmente confundido con su verdadero significado.



La definición de competencia puede variar en función de la organización o la situación laboral que se utiliza. Tanto es así que no puede ser limitada a una definición única:

-  Según Levy-Leboyer, la competencia se refiere a “un grupo de comportamientos que permiten a una persona ser eficiente en una situación dada”;
-  Según Tardif, competencia es “un sistema restringido y de procedimiento basado en el conocimiento organizado en un modelo estructurado” que permite la resolución de problemas;
-  Según Toupin, la competencia consiste en “la capacidad de reunir todas aquellas cosas que se aplique a tales situaciones como el conocimiento, el poder y las actitudes”.

Para el propósito de este estudio, sin embargo, podríamos usar la definición utilizada por **Guy Le Boterf**⁸. Le Boterf⁸ es el autor de varios trabajos y ha proporcionado asesoramiento a numerosas organizaciones sobre el tema de la competencia.

1.2 La medida de la competencia

Podemos considerar que la competencia se desarrolla como un curso que se desplaza entre dos polos:

-  Un polo representa a las situaciones laborales repetitivas y rutinarias.
-  El otro polo representa la confrontación, la toma de iniciativa, complejidad y la innovación.

Cuando el cursor está más cerca del primer polo, la competencia se define en términos de “saber hacer”. Esto consiste en la realización de uno o un número de instrucciones de acuerdo a directrices fijadas. Dicha definición se presta perfectamente a las situaciones de formación que llevan a la certificación y el “saber hacer” puede ser considerado como un componente fundamental de la competencia.

Cuando el cursor está más cerca del segundo polo, la competencia tiende a ser definida más como una habilidad de saber cómo comportarse y reaccionar ante diferentes situaciones. Bajo estas circunstancias, es competente es saber qué hacer y cuándo. Para hacer frente a acontecimientos inesperados y procesos complejos, el profesional debería saber cómo:

8 Le Boterf, Guy (1994) *Of Competency: essay on a strange attraction*, Paris: Editions d’Organisation; Le Boterf, Guy (1997) *Competency and professional navigation*, Paris: Editions d’Organisation

Tomar la iniciativa y tomar decisiones,	Asumir riesgos,
Negociar y mediar,	Reaccionar ante los problemas,
tomar decisiones,	ser una persona innovadora en el día a día y asumir responsabilidad.

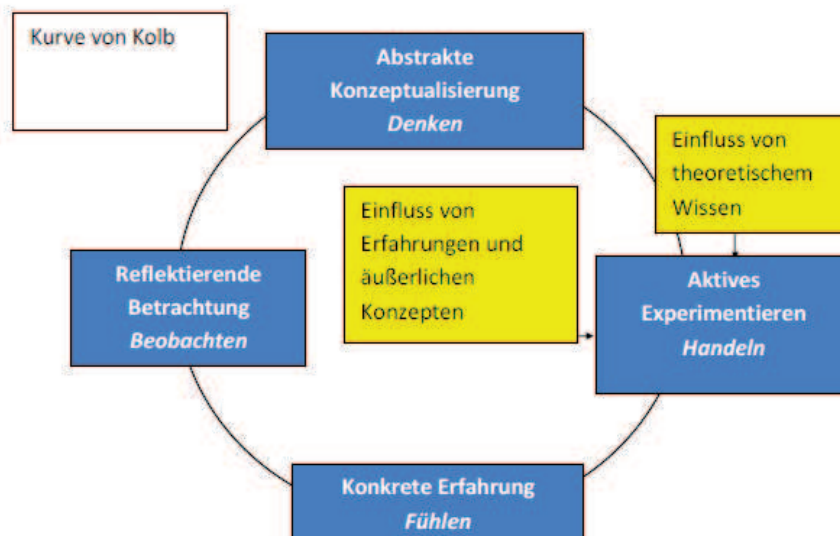
Para ser reconocido como competente, ya no es suficiente con ser capaz de seguir instrucciones. Ahora también se necesita **ser capaz de ir más allá de la instrucción**. Sin embargo, se debe tener en cuenta que los profesionales pueden encontrarse tanto en situaciones en que sea necesario ir más allá y también en situaciones en las que sólo tienen que seguir simples instrucciones. Es erróneo y mal aconsejado el deseo de definir la competencia como un comportamiento en un contexto o situación en las que las tareas son repetitivas o fáciles de ejecutar. Sin embargo, también es erróneo reducir la competencia a simples conocimientos técnicos en las organizaciones que pretenden fomentar la responsabilidad, la iniciativa y la versatilidad.

Si la competencia ha de ser siempre definida en términos de acción (saber hacer, sabiendo cómo comportarse y reaccionar...), esta definición será siempre relativa al lugar de trabajo que la demanda y la hace posible.






1.3 Comprensión de por qué y cómo nos comportamos.

Los profesionales no son solo capaces de comportarse pertinentemente en una situación particular, también entienden por qué y cómo se comportan.

Según Piaget, la comprensión de una situación consiste en construir una representación conceptual de la misma, o "un modelo operativo". Esta representación nos permite simular varios resultados y formar hipotéticos cursos de acción. Para construir su propio modelo operativo, los profesionales necesitan la habilidad para **distanciarse ellos mismos de la situación**. Han de ser capaces de reflexionar y capaces de comunicar con claridad la forma en que han llegado a sus conclusiones. También debe ser capaz de aplicar los resultados de su reflexión a cualquier otra situación laboral que surja.






Y, sin embargo, necesitan ser capaces de volver a su experiencia. Deben no sólo **observar y tomar nota** de sus experiencias profesionales anteriores, también **deben pensar y ser capaz de comunicar sus experiencias**. Comunicando su modo de trabajar y su enfoque les permitirá **transferirlas a otras situaciones**. El autor describe cuatro fases en el ciclo del aprendizaje experiencial.

1. En primer lugar, el momento de **la vida real corresponde a la acción directa** y la interacción del alumnado con las diversas situaciones de aprendizaje. Pero esta fase no es suficiente para aprender y saber cómo transferir las habilidades. De hecho, **sólo por el comportamiento, los riesgos de las personas adultas crean automatismos** que no pueden aplicarse en otras situaciones laborales si no son ajustados.
2. La segunda fase del ciclo de aprendizaje, según Le Boterf, corresponde a la aclaración y el establecimiento del contexto de la experiencia. Tal es así que no es suficiente para observar simplemente y tomar nota. El alumnado es guiado **para dar sentido a sus acciones**. “Esto pone de manifiesto la necesidad de describir una línea de pensamiento, de proponer una versión dinámica de los hechos, para entender donde están los jugadores, para entender las etapas y los momentos claves y de razonar en términos de escenarios”⁹. Y así, tan importante como describir una situación, es organizar los elementos de la situación. El autor refleja la dificultad de describir una experiencia por sí sola. De nuevo, un autor o cualquier otra persona puede actuar como un mediador /mediadora o guía para el alumnado.
3. La tercera fase, **conceptualización y modelo, debería concluir con la construcción de modelos que permitan una comprensión de las situaciones vividas en la vida profesional**. El alumnado, por tanto, elabora sus teorías intentando eliminar el contexto, generalización de sus actos y construyendo un modelo aplicable a numerosas situaciones. Según el autor, pueden, por ejemplo, conducir la investigación ciertas variables como:
 -  Los tipos de problemas
 -  Los tipos de riesgo,
 -  Los términos de la acción,
 -  Las prioridades y secuencias al respecto,
 -  Las fuentes de información a tener en cuenta, etc. ...
4. Finalmente, la cuarta fase consiste en la transferencia y vuelta a la situación para poner en práctica la solución. Los y las estudiantes se comportan, por tanto, teniendo en cuenta las clases aprendidas de experiencias previas. Ellos y ellas pondrán en práctica los modelos que han construido de cada fase previa. Entonces puede tener lugar la “asimilación” en el sentido de Piaget, un nuevo dato si el contexto difiere ligeramente de los que construyen en la base de teorías y cursos de acción. En el caso contrario, el alumnado procederá, si es necesario, a la “acomodación” modificando esos cursos de acción. Sin embargo, como la experiencia y los cursos de acción elegidos establecidos por el alumnado no son ocasionalmente suficientes para resolver problemas, el sujeto necesitará tener referencia de otras teorías externas y haber aprendido previamente a esta formación.

⁹ Le Boterf, G. (2000, p.86)

1.4 Las relaciones entre el aprendizaje y la transferencia

Numerosos estudios muestran que la transferencia, en el ámbito de la pedagogía, esta sujeta a tres enfoques diferentes, cada uno en diferentes niveles de complejidad:

-  **En un primer nivel**, el concepto de transferencia se puede definir aplicando un contacto, una competencia o experiencia de una situación a otra. Esto supone que los alumnos y alumnas han identificado similitudes entre las dos situaciones en cuestión y están tratando de “des-contextualizar” lo aprendido de una situación para “re-contextualizar” en otro lugar. Tal planteamiento puede, de hecho, formar parte de la formación asegurándose el autor de proporcionar oportunidades al alumnado para pensar en el futuro sobre cómo aplicar durante la formación los puntos recogidos en el aprendizaje. Esto también se puede facilitar fomentando a los y las estudiantes a pensar sobre experiencias pasadas para intentar resolver nuevos problemas.
-  **En un segundo nivel**, el concepto de transferencia se puede definir como “haciendo puentes”, como puentes entre diferentes disciplinas, entre el contexto del aprendizaje y la cultura del alumnado o entre el conocimiento académico y las experiencias del “mundo real”. De este modo, estamos considerando no sólo una “transposición” o un transporte de un mecanismo de una situación a otra, estamos considerando una verdadera reconstrucción de una serie de acciones de acuerdo a lo ya aprendido. También tiene en cuenta nuevos elementos que nos encontramos basados en el contexto particular que uno se encuentra, así como también los códigos sociales, hábitos y la historia específica del sujeto. Esto está lejos del primer nivel de transferencia aislados de una manera bastante artificial, un segmento racional en la mente del alumno o alumna, aplicándolo de un modo simple y sin contexto de un resultado lógico. De nuevo podemos ver que la formación puede favorecer este tipo de transferencia animando al alumnado a modificar situaciones de compromisos sociales, trabajando en la complejidad de lo que exactamente se está transfiriendo.
-  **En un tercer nivel**, el concepto de transferencia se puede definir como la integración de conocimiento personal “muerto” y aprendizaje de nuestras propias acciones. De hecho, como demuestra Bernard Rey “no es suficiente para el alumnado tener competencias cognitivas que les permitan resolver un problema. También se requiere tener que tengan una comprensión de la situación para concebir cómo utilizar esta competencia”. Basta decir que la transferencia, en este caso, no es sólo “mecánica”, es un proceso o una “intención”, según el autor, que analiza la relación entre el contenido que ha sido transferido y la identidad individual. Como un principio regular de las prácticas pedagógicas, la transferencia es considerada como el mecanismo por el que se asimila el conocimiento y por tanto, contribuye a su desarrollo individual y colectivo.

1.5 Competencia: una combinación de recursos para producir un resultado

Una tarea por tanto es un objetivo que debe lograrse en condiciones específicas. Cuanto más compleja sea la tarea, más difícil es aplicarle un proceso exacto. Con el tiempo se convierte en una tarea “personal” en la que se deja enteramente a discreción de la persona que lo realiza.

Definitivamente podemos decir que:

- 📌 La competencia viene de una situación individual o colectiva dada
- 📌 La competencia es reconocida socialmente; es validada por su contexto
- 📌 La competencia corresponde a una serie de recursos que se movilizan hacia la acción: conocimiento, saber hacer y aptitudes combinadas con un modo específico y completado a través de recursos ambientales que son movilizados, con un resultado de generar un resultado predefinido.

La competencia no puede reducirse simplemente a una tarea específica o desglosarse en los recursos exigidos para producirlo. **El término representa el proceso que lleva a un resultado.**

Ejemplo:

Si el sector profesional reconoce que un tutor o tutora tiene la habilidad para animar a un curso (es decir, una habilidad identificada), implícitamente se supone que el tutor o tutora es capaz de combinar una serie de habilidades y conocimientos tales como el conocimiento del tema y la capacidad de elegir materiales y contenido del curso de acuerdo con la audiencia a quién va dirigido y a los objetivos. El autor claramente también sabe como hablar con confianza dentro del aula y facilitar una experiencia de aprendizaje productiva.

La **sinergia de esas habilidades** permite al autor llevar una lección productiva. Podemos desglosarlo en elementos técnicos, pero la competencia no puede ser rechazada como tal. Existe una relación dinámica entre todos esos elementos. La competencia esta organizada como un sistema: se debe pensar en términos de conexiones y no en elementos aislados o “ingredientes fragmentados”.

Podemos concluir según la definición de Guy Le Boterf's que:

Nosotros reconocemos que una persona sabe cómo actuar competentemente si está equipado con:

- 📌 Un conocimiento de cómo combinar y movilizar una serie de recursos pertinentes.,
- 📌 Una capacidad para ofrecer resultados a los estándares profesionales en períodos pre-determinados

2. Competencia intercultural en el Aprendizaje





2.1 La noción de Cultura

Al igual que con la noción de competencia, la cultura también es objeto de diversas definiciones. En 1952, Kroeber y Kluckhohn hicieron una lista de 164 definiciones diferentes. Por lo tanto, no puede haber un consenso sobre la definición de la cultura.

En esta sección, basaremos nuestras definiciones de cultura en un artículo de **Rakotomena Mialy Henriette**¹⁰. Ella define la cultura en términos amplios como:

Un sistema de significados aprendidos y compartidos entre miembros de un grupo

Los **significados** están compuestos de:

-  **creencias** (elementos considerados ser ciertos)
-  **valores** (preferencias relativas a los demás, a uno mismo o al universo),
-  **standards** (serie de reglas creadas y compartidas por un grupo de personas)
-  **artefactos** (se refieren a realidades observables de inmediato tales como: comportamiento, vestido, alimentación, estado, etc... que caracterizan a un conjunto de individuos. Esto refleja la principal parte de la cultura “explícita y tangible”. La idea esencial es que la cultura esta compuesta de una dimensión implícita (más profunda y, por tanto, más difícil de observar) y una dimensión explícita (inmediatamente observable).

Die Schichten der Kultur



Los estratos de la cultura,
 Trompenaars y Hampden-Turner
 (1997)

¹⁰ Rakotomena Mialy Henriette (October 2005), Individual resources for individual intercultural competency, International Review on Work and Society

2.2 Cultura = Sistema

La Cultura es el producto de **componentes que interactúan constantemente** formando un conjunto coherente (Cucho 2004). Es el resultado de un proceso de construcción.

Este proceso de construcción está influenciado por numerosos denominadores tales como la familia, el idioma y la comunicación, la religión, el gobierno, la política, la educación, la tecnología, la sociedad, el clima, la topografía y los sistemas económicos (Baligh 1994). Existen relaciones recíprocas de influencia entre el contexto y la cultura. La Cultura puede también influir sobre los denominadores mencionados anteriormente.

Hay dos nociones importantes:

1. *La noción de grupo*

La Cultura es compartida entre los miembros de un **grupo**. Este grupo puede ser un país (cultura nacional), una organización (cultura organizacional), una familia (cultura familiar), una religión (cultura religiosa), un deporte (cultura deportiva), una generación, una región o una categoría socio profesional.

2. *El aspecto dinámico*

La Cultura no es un concepto fijo. Evoluciona y cambia a través de la interacción. Esta evolución es, sin embargo, lenta y sucede sólo a través de influencias externas tales como la fuerza de la naturaleza (por ejemplo, el cambio climático) o el género humano (por ejemplo, la colonización, la conquista, el descubrimiento científico o el comercio).

Esta transformación del programa mental sucede a través del cambio en su comportamiento.

2.3 Características culturales

Como se describió anteriormente, la cultura es un sistema complejo y no debe reducirse a una descripción de unos pocos aspectos visibles. Por lo tanto, simplemente a enumerar algunas características de ciertas culturas nos lleva a omitir la dimensión implícita, de las facetas ocultas de esta noción. Cualquier intento al listar necesitaría hacer uso de los estereotipos y las generalizaciones que circulan en una cultura respecto a otra.

La noción de "intercultural" implica la idea de inter-relaciones, de relaciones e intercambios entre diferentes culturas. En un mundo en que esas diferentes culturas interactúan diariamente, parece necesario poner distancia de una definición de cultura como un objetivo y un conjunto rígido de datos e ir hacia una comprensión dinámica de cultura que evoluciona permanentemente. Un conocimiento teórico e inalterable de las características de unas pocas grandes culturas no darán al alumnado los recursos necesarios para desarrollar competencias en situaciones interculturales. De hecho, no son las culturas las que interactúan, son las personas o grupos que pertenecen a diferentes culturas. La prioridad no reside en el proceso cognitivo, sino en las relaciones inter-personales, la capacidad de observar, describir y ser consciente de lo que constituye la cultura, incluyendo a uno mismo.

Con este fin, en la siguiente sección de este módulo, hemos decidido describir algunos criterios que no han sido tenidos en cuenta para crear una lista, basada en los principios importantes que subyacen en el contexto de la situación intercultural, y no en características específicas vinculadas a ciertas culturas.

2.4 Relaciones entre diferentes culturas

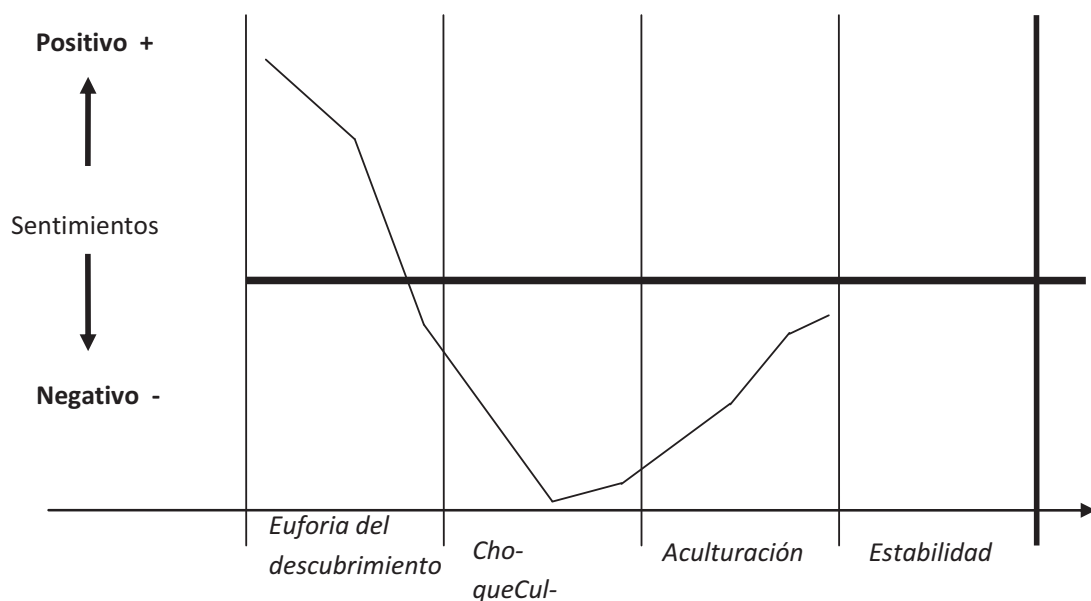
Hay una relación entre culturas en una situación intercultural. Una *situación intercultural* es un contexto en el que individuos y grupos de diferentes contextos se encuentran e interactúan.




Idea de “choque cultural” de Hofstede

El *choque cultural* es el resultado de una diferencia de valores u opiniones de la sección **implícita** de una cultura. El choque aparece durante la primera impresión de la cultura y puede acentuarse con las apariencias. De este incidente viene el sentimiento de inseguridad, miedo a lo desconocido y toma de conciencia de la diferencia. La comprensión mutua será, a menudo, necesaria con el fin de cambiar a una fase de adaptación sin que la relación finalice en fracaso o resulte en juicios interpersonales y conclusiones precipitadas.

Hofstede clasifica el “**choque cultural**” en la segunda fase del **proceso de integración cultural** que es un proceso de adaptación recíproca entre culturas (Hofstede 1994).

Curva de la aculturación (Hofstede, 1994)



-  La primera fase es conocida como la **euforia del descubrimiento**, durante la cual uno sólo descubre la sección explícita de la cultura. Esta fase aún no da lugar a un proceso interactivo de encuentro y como consecuencia no causa ningún problema como tal.
-  Después de la fase del **choque cultural** en la que se hacen esfuerzos se hacen por ambas culturas para entenderse viene la **fase de adaptación** donde todas las partes intentan entender los códigos de comunicación de cada una.
-  Finalmente viene la fase de estabilidad en la que todas las partes son capaces de esforzarse y llevar a cabo actividades conjuntas a pesar de las diferencias.




El esfuerzo de comprensión frente a la diferencia percibida de otra cultura es un aspecto esencial de una situación intercultural. La comprensión es la clave, ya que cada parte está generalmente convencida de tener un buen sentido del juicio. Lainé (2004, p. 55) lo explica así: la indiferencia es una respuesta negativa a la diferencia y la cultura es la piedra angular de nuestro juicio.

La idea de intercultural

Varios prefijos se pueden adjuntar a la idea de cultura como “multi” o “trans”. Los prefijos “inter” o “intra” sugieren una situación entre dos posiciones, de un lado hay una idea de la conexión y la reciprocidad y de otro lado la idea de separación y disyunción (por ejemplo, prohibición). Esas ideas se pueden asociar con el término *intercultural*.

Nosotros podemos por tanto definir el término intercultural como un proceso relacional debido a la interacción entre dos grupos culturales dando como resultado relaciones complejas y recíprocas de intercambio.

Todas las formas de relaciones humanas pueden ser consideradas como interculturales como todos los humanos proceden de una cultura. Hay muchos enfoques que podemos considerar en una situación intercultural:

-  En primer lugar, un enfoque **antropológico** que sugiere que todos los humanos son universales con características comunes (por ejemplo, necesidades biológicas).
-  En Segundo lugar, un enfoque **psico-cultural** que sugiere que una persona humana pertenece a un grupo particular que comparte cosas con otros miembros del grupo (por ejemplo, la fe religiosa).
-  Finalmente, un enfoque **psicológico** que sugiere que todos los seres humanos tienen algo único (por ejemplo, la personalidad) (Lainé 2004).

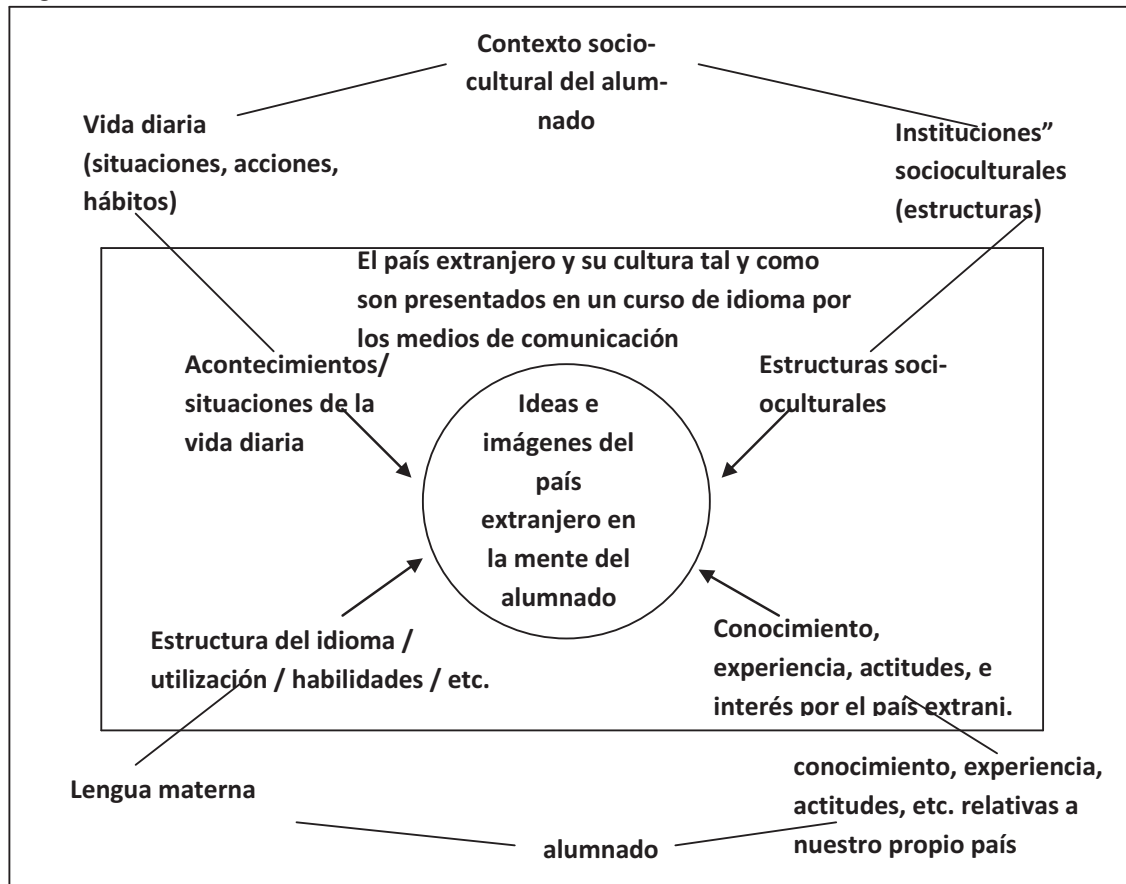
Conflicto Intercultural o resistencia al cambio

Interactuar de manera significativa con una o varias personas de una cultura diferente a la nuestra es fascinante y enriquecedor, difícil, frustrante y agotador. Aparte de los descubrimientos en la superficie (arquitectura, música, tradiciones, etc...) que pueden ser enriquecedores desde el principio, en una situación de comunicación intercultural, en el sentido de “negociación de un terreno común” definido por Stella Ting-Toomey (2007), más descubrimientos (por debajo del iceberg) a menudo generan un período de incertidumbre, angustia, resistencia y desestabilización antes de ser visto como positivos, interesantes e integrales a una nueva dimensión enriquecedora a la vida personal e identidad.




Nuestros valores, creencias y normas han generado en nosotros comportamientos que nos permiten vivir nuestra identidad cultural. Si tenemos en cuenta un escenario cultural alternativo, se nos hace creer que nuestros propios valores y creencias son inadecuados, si no inaceptables, entonces la nueva cultura se percibe como una amenaza a nuestra identidad, aquella en la que basamos toda la realidad.

Los seres humanos resisten cualquier cambio que pueda generar tal magnitud de incertidumbre.

Figure 1¹¹






Por tanto, no cabe duda que el contexto sociocultural del alumnado contribuye en gran medida al buen concepto que él o ella tienen del país en el que están aprendiendo el idioma. Podemos extraer la siguiente conclusión:

- 
 Que el alumno o la alumna ya ha establecido sus propias opiniones del país antes de aprender el idioma. Una vez que los tutores se han familiarizado con los estudiantes con el contenido socio-cultural de la lengua, ya no disponen de más "páginas en blanco" frente a ellos: deben tener en cuenta el conocimiento de sus alumnos y alumnas.
- 
 Que el alumnado recurran a las categorías y modelos de percepción que conocen con el fin de intentar e interpretar los hechos socio-culturales del país cuya lengua están intentando aprender.
- 
 Que las percepciones de los alumnos y las alumnas no son inmutables y, por tanto, son susceptibles de cambio.





Para abrirse uno mismo a otro no se exige sacrificar su propia identidad con el fin de absorber la del otro. Pero una vez que estamos en la etapa de resistencia, no sabemos esto todavía ... o se ha olvidado.

11 Gerhard Neuner, « Sociocultural competency in the apprenticeship and teaching of languages », Article studying the role of sociocultural competency in the apprenticeship and teaching of living languages, 1998, page 45 à 108, Council of Europe Edition.

Ejemplos de resistencia al cambio cultural:

-  Insistir en que una persona nos mire cuando estamos reunidos cuando esa persona considera que no mirarnos es una señal de respeto.
-  Insistir que un estudiante decida por sí mismo su futuro, cuando vienen de una familia en la que el futuro de la comunidad es más importante que el individual.
-  Volver a tomar a una hija para casarla a pesar de que ella está bien integrada en su nuevo país donde estudia y es feliz.

Si estamos tan incómodos con el cambio, es porque provoca un sentimiento de pérdida. Nos arriesgamos a perder:

-  La certeza de que el camino que elegimos para vivir es normal si no el mejor
-  La certeza de que nuestro método de enseñanza es normal si no el mejor
-  La certeza de ser capaz de expresarse uno mismo y ser entendido por los demás.
-  La convicción de que nuestra práctica médica es la mejor.




La sección de “choque cultural” destaca que la pérdida de sentido, orientación y de identidad es parte de la rutina diaria durante una experiencia intercultural prolongada.

Cuando no vemos que las cosas tienen sentido y nuestra identidad se pone en duda, la resistencia al cambio se convierte en una estrategia de supervivencia natural. Si los seres humanos son por naturaleza conservadores, sin embargo, tienen a su vez la capacidad de adaptación y un proceso de transición bien gestionado que permite superar esta resistencia, apoyada en la sensación de pérdida y desorientación y reconstruye poco a poco una nueva dirección y confianza en sí mismo.

Tres etapas de transición




William Bridges (2006) destaca la diferencia entre el cambio (externo) y la transición, un proceso interno que permite darle sentido de cambio. Él propone tres etapas de transición: duelo, desolación y el nuevo comienzo – tres etapas reconocidas durante milenios por personas tradicionales quienes, para todos los cambios importantes en la vida, los trataron como ritos de paso.

Tannenbaum y Hanna (1985) sugieren etapas muy parecidas cuando hablan de “aferrarse – dejar ir – seguir adelante”. Entender que la transición cultural es un proceso nos permite concebir la resistencia al cambio como para de un fenómeno mayor y también nos permite gestionarlo, para nosotros mismos y los demás, con más empatía.

-  **Renunciar / aferrarse:** algo perturba lo que da sentido a nuestras vidas, nuestra identidad está amenazada y resistimos. Tratamos de aferrarnos al mundo que nos resulta familiar, pero cuando es imposible, renunciamos, nos damos por vencidos. El mundo parece incomprensible y nos retiramos.
-  **Zona neutral / dejar ir:** nos dejamos ir, dejamos de aferrarnos a las estructuras anteriores y a nuestra antigua identidad. Estamos entre nuestra vida anterior y la que está por venir, y ni estamos en una ni estamos en otra.
-  **Nuevos comienzos / Hacia adelante:** Se establecen progresivamente nuevas estructuras y nuevo sentido de sí mismo. Se estructura una nueva identidad, lo que constituye elementos de la identidad anterior.

Reconocer pérdidas vinculadas al cambio es el mejor método para gestionar la resistencia al cambio, en uno mismo y en otros. Podemos apoyarnos personal y mutuamente, de un modo apropiado, durante las diversas fases del proceso de transición.

Apropiado / ayuda adecuada para las fases:

- 
Renunciar / aferrarse. Uno debe diferenciar entre los cambios superficiales y cambios profundos. Son estos últimos los que amenazan los valores fundamentales. Uno debe reconocer la pérdida y el hecho de que la ansiedad, el sufrimiento y la resistencia estarán presentes. Despedirse de tu modo de vida anterior, de tus esperanzas anteriores. Asumir que este proceso llevará algún tiempo.
- 
Zona neutral / dejar ir. Reconocer que este período es un recurso potencial de aprendizaje e intentar que esta fase no pase demasiado rápido. Ser consciente de las partes de tus redes de ayuda que no han cambiado y que los expertos pueden ayudarle. Atrévete a entrar en la nada para con el fin de ser consciente de la imagen más completa y aumentar sus expectativas. Sea paciente consigo mismo y con las demás personas.
- 
Nuevos comienzos / ir hacia delante. Estar abierto a la posibilidad de conseguir objetivos diferentes a los que habría logrado normalmente. Tome la iniciativa; intente cosas nuevas; implíquese e identifíquese con esta nueva luz. Sea flexible y bueno consigo mismo y con los demás. Sea consciente de las continuidades, incluso en el corazón del cambio.

Por todo ello, es recomendable estar atento o atenta a las conexiones/enlaces, vínculos, transiciones sutiles y proyecciones que permitan al alumnado construir por sí mismo una historia en gran medida, imprevisible, y lo que hacen ellos y ellas en realidad.

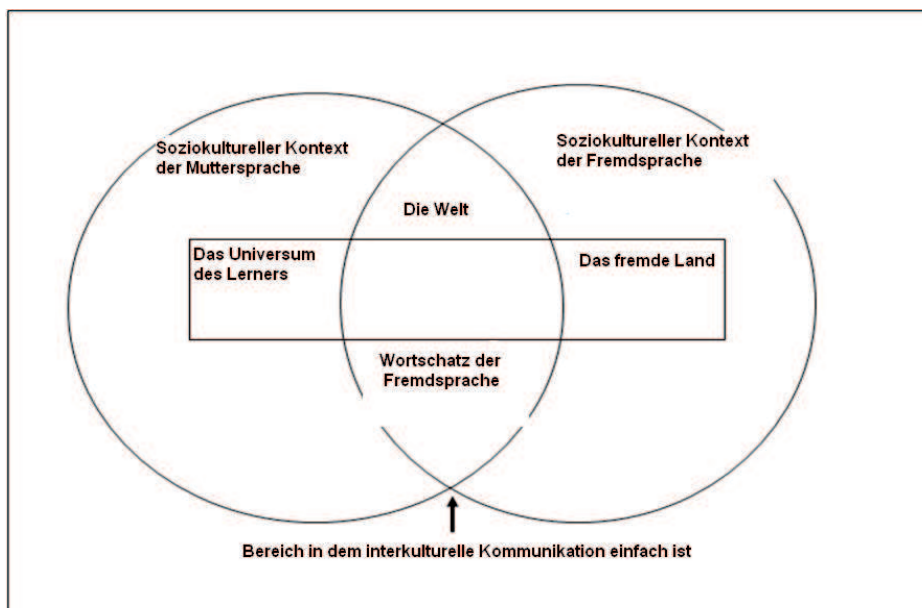


Figure 2¹²

Entendimiento mutuo; tolerancia y espíritu de cooperación, interés en otros modos de vida; aceptación de las diferencias culturales y de todas esas otras “cualificaciones” necesarias para superar barreras políticas, religiosas, étnicas, sociales y culturales; todas son sencillamente imposibles de recomendar. Aprender a vivir tanto como un ciudadano o ciudadana como un miembro de una comunidad es un proceso sin fin – es una larga búsqueda de equilibrio entre las aspiraciones personales y las responsabilidades colectivas.




¹² Gerhard Neuner, idem

Es importante destacar que en un curso, o en cualquier otro intercambio entre individuos, los conflictos pueden tener múltiples fuentes, incluso cuando éstas implican a personas de diferentes culturas. La dimensión cultural no es la única dimensión tratada y con frecuencia no es la única fuente de conflicto. Por lo tanto, es importante adoptar un comportamiento sin juicio para la resolución de un conflicto, independientemente de su origen. En nuestra opinión, los factores familiares deberían ser tratados del mismo modo. Éstos podrían estar vinculados a una situación intercultural pero les proponemos incluirles en un conjunto más amplio de factores tales como los factores sociales.




2.5 Competencia Intercultural

La noción de competencia intercultural apareció hace aproximadamente diez años. Por lo que sabemos, hay pocos estudios al respecto. Como resultado de la internacionalización y la globalización se necesita más personal funcionario y gestores de la movilidad y la diversidad, la competencia intercultural es una de las habilidades complementarias que se desarrollará por personas expatriadas, directivos y directivas internacionales y responsables de la gestión del personal multicultural (Earley 1987; Schneider y Barsoux 2003; Lainé 2004).

Gersten (1992), adoptando un enfoque evaluativo a esta competencia, ha clarificado sus diferentes dimensiones. Se han analizado tres enfoques evaluativos complementarios:

-  Por la capacidad de adaptarse en una cultura o país
-  Por los rasgos de la personalidad
-  Por el conocimiento que tienen las personas sobre la características de una cultura

Competencia intercultural como resultado de la interacción entre:

-  **Una dimensión comunicativa** (todo lo relacionado con la comunicación verbal y no verbal: la lengua, las expresiones y los gestos, por ejemplo) y el comportamiento (todo lo relativo al saber ser: el respeto, la flexibilidad y la escucha, por ejemplo).
-  **Una dimensión cognitiva** (todo lo relacionado con tener una noción sobre la cultura: por ejemplo, la cultura de los demás y la propia).
-  **Una dimensión emocional** (todo lo que tiene que ver con la sensibilidad y la comprensión de otra cultura) (Gersten 1992; Iles 1995)

La competencia comunicativa constituye el primer objetivo en el aprendizaje de una lengua extranjera. Aquellas personas que se limitan sólo a la competencia lingüística son, sin embargo, numerosas. La capacidad lingüística es a veces suficiente para dar simplemente información pero no para comunicar.

La comunicación no se trata sólo de saber cómo utilizar las estructuras léxicas y gramaticales de una lengua. Para comunicar, es igualmente importante entender actitudes, el sistema de valores; comportamiento, puntos de vista, el contexto cultural completo de una persona que habla. Una persona necesita ser capaz de descifrar correctamente el mensaje de otra persona y saber cómo situarse en relación con ella cuando se refiere a nuestro contexto cultural. Para comunicarse, es necesario tener una comprensión mutua y no sólo el intercambio y la interacción a nivel lingüístico. El éxito en la comunicación intercultural no sólo se debe al nivel de competencia lingüística. Sin la competencia intercultural, la comunicación más sencilla resultará, en ocasiones, imposible.



Figure¹³

Para hacer que el alumno o la alumna sensible a la diferencia y desarrollar su capacidad de comunicar de forma eficaz con las personas diferentes, los métodos y ayudas utilizadas deben ir más allá del marco teórico, porque sabemos que el aprendizaje teórico no garantiza los conocimientos técnicos cuando hacen frente a la diferencia. Es necesario añadir la intervención práctica a través de la interacción con auténticos representantes de otras culturas e idiomas. La enseñanza /aprendizaje de la competencia intercultural debe basarse en la realización de tareas concretas llevadas a cabo en situaciones reales durante las cuales el uso del idioma sea real y justificado.

Con el fin de profundizar en el concepto de competencia intercultural hemos elaborado un inventario de una serie de definiciones de diferentes autores:

- ☐ Capacidad de trabajar eficazmente en otro cultura
- ☐ Capacidad para entender el contexto de contacto entre las personas y los grupos que proceden de diferentes culturas y, al mismo tiempo, saber cómo gestionar esas situaciones.
- ☐ Capacidad para distanciarse lo suficiente en relación con un choque cultural en el que se está implicado, con el fin de situarse y entender cómo funciona el proceso.
- ☐ Capacidad para gestionar adecuadamente los aspectos interculturales de su trabajo y preferiblemente ser capaz de beneficiarse del trabajo conjunto con otras personas de diferentes culturas.
- ☐ Capacidad de desenvolverse en este nuevo contexto y de resolver problemas que pudieran surgir de esta situación.
- ☐ Capacidad de, no sólo entender la diferencia de otra cultura, sino de poder seguir comunicándose de forma eficaz con esas diferencias y amoldarse.
- ☐ Aptitudes analíticas y estrategias que aumentan la gama de interpretaciones y acciones del individuo en su interacción con miembros de otras culturas.

¹³

Gerhard Neuer, idem, page 55

- ❑ Conciencia crítica de las características distintivas de otra cultura opuesta a la propia.
- ❑ Actitudes tratadas con interés y mentalidad abierta así como una disposición de ver otras culturas, incluyendo la propia, sin juicios.

El conocimiento se adquiere de dos tipos: por una parte, el conocimiento de grupos sociales – sus productos y prácticas – en su propio país y en el de su interlocutor o interlocutora; por otra parte, el conocimiento de procesos generales de interacciones individuales así como interacciones que tienen relación con una sociedad. Por consiguiente, las aptitudes necesarias comprenden la capacidad de interpretar y tomar contacto, descubrir e interactuar, así como tener una conciencia crítica / educación política.

Las cualidades que con mayor frecuencia son atribuidas al hablante intercultural son el respeto, la empatía, la adaptabilidad, la paciencia, el interés, la curiosidad, la apertura, la motivación, sentido del humor, tolerancia a la incertidumbre, la habilidad de evitar el juicio. La empatía, no debe confundirse con la simpatía, es vista como una actitud que permite comprender otras emociones de las personas o el estado de ánimo.

Sobre esta base, vamos a proponer una definición primaria:

La competencia intercultural es un conjunto de habilidades necesarias para una interacción exitosa con una persona o un grupo de personas de una cultura diferente.

Con el fin de definir el concepto, algunos otros autores han puesto el énfasis en el resultado de la comunicación intercultural (Gersten, 1992; Barmeyer, 2004; Bittner & Reisch, 1994). La competencia Intercultural es el saber hacer “empírico” (conocimientos adquiridos y prácticas enriquecidas gracias a lecciones extraídas de la experiencia), un dominio total de las diferentes situaciones interculturales..

Flye Sainte Marie (1997) enfatizó la importancia de los aspectos de la conducta. La competencia intercultural esta vinculada a ciertos rasgos de la personalidad o cualidades.



La competencia intercultural es la capacidad para entender; analizar las diferencias de otra cultura; adaptar, evolucionar y conseguir sus metas en esta cultura diferente.

3. Comunicación intercultural

3.1 El lado oscuro de la comunicación intercultural

Como Edmond Marc Lipiansky¹⁴ nos dice, en reunión con un extranjero, una vez que la barrera del idioma ha sido superada, el obstáculo de una “dimensión oculta” continua - el de los códigos y ritos de cada persona, representaciones y estereotipos, incluso, los conflictos entre países...

La comunicación entre individuos que pertenecen a nacionalidades distintas, la diferencia es más evidente y más sensible – a menudo representado en el uso de diferentes idiomas. Además, la comunicación tiene tanto aspectos objetivos como subjetivos.

-  Respecto a los aspectos objetivos, como el idioma, la diferencia se sustenta en el “habitus” específico de la persona que habla, lo que resulta en un proceso de enculturación y socialización: modos de vida, sistema de valores, modos habituales de sentir, pensar y actuar; rituales de interacción característicos de la cultura a la que uno pertenece. Todos estos elementos constituyen una “identidad cultural” propia que, a su vez, determina la conducta y, notablemente, los modos de comunicar.
-  Respecto a los aspectos subjetivos, uno puede encontrar mecanismos emocionales y cognitivos provocados por el contacto con una persona que es percibida como poco familiar. Esta percepción sólo provocará reacciones que puedan influir en la relación con otra persona.

Códigos culturales

Con frecuencia tendemos a reducir las dificultades en la comunicación entre personas de diferentes nacionalidades a una cuestión de dominio de la otra lengua. Se podría creer que desde el momento que hablamos de forma fluida el idioma de la otra persona, no tendríamos más problemas. Por supuesto, la habilidad lingüística es necesaria en la comunicación intercultural, pero no es suficiente. Juega un papel central, pero en conjunto con otros códigos: el ritmo y la entonación, los códigos no verbales, las técnicas conversacionales y narrativas (como llevar una conversación; interactuar con el otro, dar una cuenta, un argumento...) y códigos rituales (que actualmente están marcados por “saber actuar”, “buenas maneras”). Todos estos códigos varían de una cultura a otra y por tanto plantean problemas de traducción e interpretación, del mismo modo que hay problemas con la lengua. Sin embargo, esos aspectos son menos evidentes que la dimensión estrictamente lingüística. Corren el riesgo de pasar inadvertidos y ser fuente de malentendidos o incomprensiones más complejas de las que las personas que hablan son conscientes.

La dimensión oculta

Otra “dimensión oculta” es el espacio personal donde se produce la comunicación. Edward T. Hall¹⁵ mostró que *variaba según la cultura. Señaló, por ejemplo, que en los países árabes es habitual situarse muy cerca de la persona que habla e incluso tocarla, mientras que ese comportamiento es muy incómodo para americanos o europeos.*

El silencio en la comunicación no es lo mismo entre civilizaciones: en Asia los momentos de silencio en una conversación son muy bien tolerados (es visto como un signo de reflexión), mientras que para los europeos, por ejemplo, esos silencios pueden ser desconcertantes.

¹⁴ Article dans « La communication – Etat des savoirs », Editions Sciences Humaines, 1998

¹⁵ La dimension cachée, Editions du Seuil, 1971

Los rituales de interacción, a menudo responden a principios similares, también varía de un país a otro. En Alemania, es de mala educación dar un ramo de flores envuelto en papel de celofán mientras que en Francia este es el método preferido. A los franceses les gusta escuchar a varias personas hablando al mismo tiempo y ocasionalmente interrumpirse entre ellos en un debate animado mientras que este comportamiento podría ser juzgado como grosero en otros países. Sin embargo, algunas diferencias son más sutiles: la observación de las discusiones de grupo entre los alemanes y los franceses tienen a demostrar que los primeros están más centrados en el contenido del intercambio, mientras que los segundos están más centrados en la dimensión racional. Además, los franceses encontraron que los alemanes son un poco más “toscos” y demasiado directos en las discusiones y debates. Sin embargo, los alemanes por su parte ven a los franceses como “seductores” y “manipuladores”.

Estilos de comunicación

Hemos visto la manera en que nos expresamos con palabras – comunicar con palabras varía considerablemente de una cultura a otra e incluso de una persona a otra dentro de la misma cultura. Hablar la misma lengua no es sinónimo de hablar el mismo lenguaje (basado en la escuela de Palo Alto, cf. Paul Watzlawick, 1972, 1980).

Cada persona tiene una forma de comunicar preferida. Los valores culturales y los estilos de comunicación, por ejemplo, nos ofrecen estrategias para entablar una conversación con los demás, las normas de interpretación y la evaluación de la forma en que percibimos las experiencias comunicativas y la forma en que se evalúan.

Los estilos de comunicación diferentes se han desarrollado durante siglos y generaciones – estrechamente vinculados a los valores culturales, normas y comportamientos de los grupos /personas afectadas. Para conocer estos estilos hay que ser conscientes de los estilos de comunicación propios. Saber cómo reconocer los estilos usados por nuestros interlocutores contribuye en gran medida a una mayor comprensión intercultural.

Saber cómo reconocer los estilos de comunicación y respetarlos es un primer paso en el desarrollo de la competencia intercultural. Saber cómo modificar una escucha para darle sentido a un mensaje comunicado en un estilo de comunicación que no es el nuestro es el siguiente paso. El paso final – incluso más difícil, pero poniendo a prueba la competencia intercultural – es saber cómo adaptar nuestro propio estilo de comunicación en el contexto y, poco a poco, aprender a comunicar usando los estilos de la otra persona.

Ningún estilo de comunicación es mejor a otro, del mismo modo que ninguna percepción está más justificada que otra. Todos estos estilos permiten que todas las áreas temáticas se debatan. La dificultad aparece en el encuentro entre personas que practican diferentes estilos que no entienden o respetan el estilo de los demás.


Lineal - circular

Las personas que se comunican de un modo lineal dicen muy precisa y explícitamente lo que quieren que la otra persona entienda. El modo circular presenta todos los elementos de contextos necesarios para que la persona que escucha sea capaz de hacer vínculos entre esos elementos y entiendan lo que la persona que habla dice, pero la persona que habla no dice explícitamente lo que quiere que la otra persona entienda.

Directo – indirecto

Con el estilo directo, el mensaje está en las palabras usadas y no en el contexto. Una persona que usa este estilo dice exactamente lo que piensa. Este estilo tiende a priorizar el contenido del intercambio. El estilo indirecto favorece el uso de proverbios, metáforas y silencios. El mensaje está fuera de las palabras usadas: de ahí que en este estilo de

comunicación, el contexto sea también importante para transmitir el significado. Este estilo tiende a priorizar la relación, la armonía entre los presentes.

 **Expresar emoción – expresar poca emoción**

Las personas que se comunican mostrando sus emociones piensan que respetar a la otra persona y crea una relación real, muestran lo que están sintiendo. El otro grupo de hablantes prefiere mantener sus emociones al margen y gestionarlas por su cuenta. La idea fundamental es que, para respetar a la otra persona, proteger la armonía de las relaciones y evitar invadir su espacio personal con nuestras propias emociones, no mostramos lo que estamos sintiendo.

 **Concreto - Abstracto**

El estilo concreto de comunicación prefiere usar ejemplos de historias, casos reales y situaciones verdaderas para transmitir su mensaje. El otro estilo prefiere expresarse usando teorías, conceptos y pensamientos abstractos.

En cada seminario los participantes exploran la manera en la que sus estilos de comunicación influyen en su percepción de otros estilos. Así desarrollan estrategias que les permite interactuar de un modo más enriquecedor con otros estilos.

Sugerencias para desarrollar competencias en terminus de estilos de comunicación:

Estilo lineal ↔ Circular	Estilo Circular ↔ Lineal
Se paciente, no interrumpir demasiado rápidamente; parar esperando una conclusión explícita.	Haga preguntas si la respuesta parece ser demasiado breve
Escucha con el fin de interpretar y hacer conexiones entre los elementos de los contextos ofrecidos.	Escucha para ser capaz de sintetizar y reformular.
No olvidar la importancia del aspecto relacional..	Trate de pre-seleccionar y priorizar lo que va a decir y quizás dar una respuesta lineal a lo que se puede añadir al contexto.

Estilo directo ↔ Indirecto	Estilo indirecto ↔ Directo
Dejar de tener confianza solo en las palabras y leer los significados entre líneas.	Recuerde que las personas aprecian la comunicación directa – tienden a no pensar o a tomarse las cosas a nivel personal.
Aprenda a usar metáforas y proverbios para transmitir un mensaje.	Trate de usar tantos hechos como metáforas
Reflexione sobre el impacto de las palabras que usa: desarrolle un enfoque diplomático.	Trate de decir exactamente lo que esta pensando.

Expresar emociones ↔ Expresar pocas emociones	Expresar pocas emociones ↔ Expresar emociones
Escuche las necesidades de las demás personas.	Escuche las propias emociones y trate de expresarlas
Piense en el impacto que nuestras propias emociones tienen sobre los demás.	Abrase con confianza a los demás, mientras respeta su propia sensibilidad.

Concreto ↔ Abstracto	Abstracto ↔ Concreto
Reformule con el fin de desarrollar conceptos y teorías	Piense sobre la teoría, mientras se atreve a hacer conexiones con ejemplos o experimentos concretos que no sean demasiado personales.

Un buen intérprete es capaz no sólo de traducir palabras, también igualmente estilos de comunicación. Esto explica por qué las frases muy largas cuando son traducidas son más cortas y viceversa.

No es necesario, sin embargo, ser un intérprete diplomático para aprender a respetar y apreciar la variedad de estilos de comunicación. Podemos empezar reconociendo nuestros propios estilos y aprendiendo a interactuar de una manera respetuosa y adecuada con otros estilos. Esos pasos son importantes para el desarrollo de las competencias interculturales.

3.2 Comunicación no verbal

Al igual que la comunicación verbal, la comunicación no verbal en una situación intercultural requiere cuidado, conocimiento y competencias específicas.

Se podría calificar la comunicación verbal tanto comunicación digital y no verbal como analógica. Si la comunicación verbal se compone de numerosas dimensiones bien entendidas (elección de palabras, estilos de comunicación, pausas, entonación, contexto ...), los elementos constitutivos de la comunicación no verbal son más numerosos y con frecuencia, ni la persona que habla ni la persona que escucha es consciente de ello.

La lista de abajo demuestra que la comunicación no verbal tiene lugar simultáneamente en muy diferentes niveles y que puede ser vista, entendida y/o sentida.

Dado que los numerosos aspectos de la comunicación no verbal están fuera del ámbito lingüístico y que, además, la comunicación no verbal puede ser intencional y no intencional al mismo tiempo, puede generar emociones y malentendidos que ni la persona que habla ni la que escucha comprenden.

Las dimensiones claves de la comunicación no verbal son:

- 📌 Movimientos faciales y corporales – uso de los brazos, manos, cabeza, cejas, boca - de un modo consciente o inconsciente
- 📌 Contacto visual (mirando)
- 📌 Tono de voz y volumen
- 📌 Espacio – A qué distancia permanece la gente cuando hablan? Cara a cara o en ángulo?
- 📌 Contexto – estilo y decoración de habitaciones, muebles y arquitectura
- 📌 Tiempo y cómo es concebido y usado durante las conversaciones, las reuniones, etc.
- 📌 Silencio

Diferentes proyectos de investigación (Mendoza, 1995, Larroche, 1994) llevados a cabo por especialistas eminentes en comunicación intercultural muestran que del 65% a 90% del mensaje de todas las comunicaciones es comunicación no verbal.

Incluso más increíble, la mayoría de las investigaciones demuestran que el mensaje no verbal influye /afecta al mensaje verbal y que puede ser reforzado o contradicho. Eso significa, por ejemplo, que si una persona dice “Bienvenido/bienvenida. Es un gran placer verle de nuevo”, pero su mensaje no verbal (tono de voz, contacto visual, el modo en el que él o ella mantiene los gestos de su cabeza, su mano o sus brazos) indican que no somos realmente bienvenidos, la dimensión no verbal del mensaje tiene más credibilidad y confiaremos más en el mensaje no verbal que en las palabras.

Si las diversas culturas y las diversas personas tienen preferencias diferentes en términos de estilos de comunicación (verbal), es el momento de la comunicación no verbal. Hacemos uso de los mensajes no verbales para comunicar sentimientos, fomentar las relaciones; expresar amistad, humor e ironía; relaciones de poder, preguntas, confianza; o para recibir una alerta de peligro.

Es en nuestra más tierna infancia cuando se empiezan a asimilar las normas, distinciones sutiles y sentido, a menudo inarticulado, del lenguaje no verbal de nuestra cultura original. Sin embargo, puede ser muy difícil identificar y descifrar los códigos no verbales utilizados por alguien de otra cultura. Es tan fácil confundirlos con nuestros propios códigos o leerlos usando nuestras propias normas (a menudo inapropiadamente).

Ciertos gestos, por ejemplo, son similares de una cultura a otra, pero su importancia y el mensaje pueden ser totalmente diferentes en cada cultura. Por otra parte, los valores similares o mensajes pueden expresarse con diferentes expresiones no verbales. En algunas culturas, por ejemplo, como muestra de respeto, se les prohíbe a los niños mirar a los adultos cuando les hablan.

Aprender a leer y entender los códigos no verbales de otra cultura puede ser tan difícil como aprender otro idioma o al menos tan importante.

Incluso si no hay una respuesta simple, hay una regla de oro: observar, tratar de entender y adaptar su comunicación no verbal de manera que se contribuya a la comprensión mutua en el proceso de la comunicación intercultural.

Desarrollo de la competencia a un nivel no verbal

Las prácticas siguientes nos ayudan a desarrollar nuestra competencia en la comunicación no verbal:

- ☐ Ser más consciente de las funciones de nuestros códigos no verbales y las normas y valores culturales que los sustentan.
- ☐ Observar, sin juicio, el lenguaje no verbal de las personas a nuestro alrededor.
- ☐ Conscientemente adaptar nuestro lenguaje no verbal (contacto visual, espacio personal, tono de voz, contacto físico) cuando la persona que esta interactuando funciona de un modo muy diferente al nuestro. También tratar de ser consciente de los esfuerzos exigidos haciendo esto y la incertidumbre que nos genera esta situación.
- ☐ Ver películas con un ojo en la comunicación no verbal. Puede ser una fuente rica de aprendizaje sin juicio.
- ☐ Continuar tratando de entender el “por qué” y el “para qué” de las expresiones no verbales, en lugar de juzgarlas.

La dimensión no verbal de la comunicación intercultural es fascinante y difícil. En efecto, como con un iceberg, sólo vemos la parte visible y con frecuencia somos poco conscientes de la dimensión invisible que nos ofrece el significado de la parte visible. Nuestras percepciones e interpretaciones de la comunicación no verbal son, por tanto, inexactas – basadas en nuestras propias normas y valores y no en las percepciones de la persona con quién estamos interactuando.

4 Los principios importantes de la pedagogía intercultural

Según Gerhard Neuner (1998), las implicaciones de un enfoque socio-cultural son evidentes. Es necesario, en efecto:

- ☐ Desarrollar ejercicios que permitan flexibilidad y creatividad, enfocados al uso activo del idioma extranjero e inspire a los alumnos y las alumnas a practicar con el idioma extranjero.
- ☐ Desarrollar tareas que se centren tanto en la comprensión lectora como en el uso interactivo de la lengua.
- ☐ Presentar un tema socio-cultural desde varios enfoques con el fin de que los alumnos y las alumnas sean capaces de valorar su juicio y tomar sus propias decisiones.
- ☐ Fomentar la comparación entre los dos países (el país del alumno o alumna y el de la lengua de destino) para favorecer la reflexión y el debate sobre el modo en el que los alumnos y las alumnas perciben el país extranjero y su propia cultura.

Una vez que el alumnado se ha ocupado de los elementos y las estructuras del país sobre el que aprende su lengua, intentan “darle sentido” a la información que reciben (que incluye datos lingüísticos) por primera vez comparándolos con lo que ya conocen; es decir, apoyándose en el banco de conocimientos y experiencias que tienen de la cultura de su país. Como los dos países son diferentes, los alumnos y las alumnas “intentan entender” que tienen un gran riesgo de terminar en fracaso si no tienen ayuda cercana.

Los dos primeros principios importantes de la pedagogía intercultural es, por consiguiente:

- ☐ La interacción con caracteres reales
- ☐ Tareas basadas en el aprendizaje

El alumnado debe, más que nunca, implicarse en el proceso de aprendizaje. El alumno o la alumna deben ser conscientes de los objetivos y ser capaces de tartar con una nueva situación intercultural. Los otros dos principios fundamentales de la pedagogía intercultural son:

- ☐ Los alumnos y las alumnas centrados en el aprendizaje – su autonomía en el proceso de aprendizaje
- ☐ La nueva función del formador o formadora

5. Conclusión

Muchos profesores y profesoras de idiomas tienen miedo de la enseñanza de competencia intercultural ya que ellos y ellas no se sienten suficientemente competentes. Otros y otras piensan que, para aprender la competencia intercultural, es necesario que los alumnos y alumnas tengan un alto nivel de la lengua. En ambos casos, nada podría ser más incorrecto.

La educación en competencia intercultural no significa dotar al alumnado de una multitud de hechos sobre la cultura de un país extranjero. Louise Damen (1987) se refiere a Hall cuando afirma que la conciencia cultural consiste en descubrir y comprender que las creencias y el comportamiento están condicionados culturalmente – la nuestra así como la de los demás. Por tanto, el proceso no sólo implica observar las similitudes y las diferencias entre culturas, también reconociendo los rasgos distintivos de la cultura materna, o, usando la expresión de Hall de nuevo, los rasgos distintivos de nuestra propia “cultura oculta”.

La competencia intercultural consiste en una cierta cantidad de “conocimiento”, pero es sobre todo el saber hacer y el saber cómo ser lo que decide la **capacidad para establecer una relación** con otros; para comunicarse e interactuar con ellos. El alumno o alumna no necesitan un nivel muy alto del idioma para aprender lo básico del saber hacer y saber cómo ser. **Uno no aprende la competencia intercultural, uno vive en la interacción con representantes de otras lenguas y culturas.** El tutor o tutora no está, por tanto, obligado a tener todo tipo de conocimientos y saber hacer respecto de la cultura del país cuya lengua está enseñando.

Es necesario, sobre todo, tener una conciencia intercultural que permita a los tutores y tutoras estimular a sus alumnos y alumnas a darse cuenta de la diversidad, abrir sus mentes a la misma, enseñarles a relativizar sus puntos de vista, y presentar un hecho en el contexto cultural siempre haciendo referencia a su propia cultura.

La competencia intercultural es un proceso permanente y ningún profesor o profesora deja nunca de ser alumno o alumna. Por otra parte, cualquier alumno o alumna puede llegar a ser, en cada etapa de aprendizaje, un maestro o maestra para los demás.

Bibliografía

- Abdallah-Preteille Martine, Louis Porcher. (2001) « Education et communication interculturelle ». Presses universitaires de France, Paris
- Albert Odile et Laurent Flécheux (2000), « Se former à l'interculturel : expériences et propositions » Edition. Mayer, Paris
- Baligh, H., H, (1994). "Components of culture: nature, interconnections and relevance to the decisions on the organisation structure." *Management science* 40(1): 14-27.
- Barley Nigel, (1994) « Le retour de l'anthropologue » Edition Payot, Paris /Trad. de : A plague of caterpillars
- Barley, Nigel 1997, L'anthropologie n'est pas un sport dangereux, Petite bibliothèque Payot, de Coulon, Claire ; Mathys, Salome
- Barmeyer, C." (2004) "Learning styles and their impact on cross-cultural training: An international comparison in France, Germany and Quebec", in *International Journal of Intercultural Relations*, Volume 28, Issue 6, November 2004, Pages 577-594
- Barna, Laray M. 1985, « Stumbling blocks in intercultural communication », in *Intercultural communication A Reader*, Eds Larry, A. Samovar & Richard E. Porter, Wadsworth, pp. 330-338
- Bennett Milton J. 1993, « Towards a developmental model of intercultural sensitivity » in R. Michael Paige, ed. *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, ME : intercultural Press.
- Bourdieu, Pierre (1997). « Sur la genèse des concepts d'habitus et de champ ».
- Bridges, William (2006). « Transitions de vie – comment s'adapter aux tournants de notre existence » InterEditions, Paris.
- Brittner, A. and B. Reisch (1994). "Interkulturelles personalmanagement." *International personalentwicklung, Auslandsentsendungen, interkulturelles training*.
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel: introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse, Presses universitaires du mirail.
- Cuche, D. (2004). *La notion de culture en sciences sociales*. Paris, éditions la découverte.
- Damen, L. (1987). *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Demorgon, J. (2004). *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Paris, Anthropos - Economica.
- Earley, P. C. (1987). "Intercultural training for managers: a comparison of documentary and interpersonal methods." *Academy of management journal* 30(4): 685-698.
- Earley, P. C. and H. Singh (1995). "International and intercultural management research: what's next?" *Academy of management journal* 38(2): 327-340.
- De Mendoza, Jean-Louis Juan, (1995) « Cerveau droit, cerveau gauche », Edition Flammarion, Coll. Dominos
- Desjeux Dominique, (1991). « Le sens de l'autre : stratégies, réseaux et cultures en situation interculturelle » UNESCO, Paris
- Flye, S. M. (1997). "La compétence interculturelle dans le domaine éducatif et social." *Les cahiers de l'Actif*
- Gertsen, M. C. , (1992). "Intercultural competence and expatriates." *International Journal of Human Resource Management*
- Hall E. T. (1959). *The Silent Language*, New York, Doubleday

- Hofstede, G., (1994). *Vivre dans un monde multiculturel*. Paris, éditions d'organisation.
- Hofstede, G. and D. Bollinger ,(1987). *Les différences culturelles dans le management*. Paris, éditions d'Organisation.
- Iles, P., (1995). "Learning to work with difference." *Personnel Review* 24(6): 17.
- Kolb, D., (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall
- Kael. (2001)., « Différence culturelle et souffrance de l'identité » Edition Dunod /Paris
- Kroeber, Alfred 1949 "An Authoritarian Panacea" in *American Anthropologist* 51(2) 318-320
- Kluckhohn, Clyde 1944 "Mirror For Man"
- Lainé, S., (2004). *Management de la différence: apprivoiser l'interculturel*. Saint-Denis La Plaine.
- Larroche, Michel. (1994) "Mes cellules se souviennent", Edition Guy Trédaniel
- Lázár, Ildikó ; Strange, John ; Huber-Kriegler, Martina 2005, *Miroirs et fenêtres*, Manuel de communication interculturelle, ECML
- Levy-Leboyer, Claude, (2009). "La gestion des compétences", Editions d'Organisation
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris, éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (1999). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris, éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (1999). *L'ingénierie des compétences*. Paris, éditions d'organisation.
- Leplat, J. (1995). "A propos des compétences incorporées." *Education permanente* 123.
- Lipiansky, E.M. (1998). « La communication – Etat de savoirs », Editions Sciences Humaines
- Neuner, Gerhard (1998) „La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues », Article
- Rakotomena Mialy Henriette (octobre 2005), « Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle », *Revue internationale sur le travail et la société*
- Rey Bernard (1998) « Les compétences transversales en question » Editeur ESF, collection Pédagogies/recherche
- Schneider, S. and J.-L. Barsoux (2003). *Management interculturel*, Pearson éducation.
- Semprini Andrea, (2000) « Le multiculturalisme », Ed. Presses universitaires de France, Paris
- Semprini Andrea 2003, *La société de flux, formes du sens et identité dans les sociétés contemporaines*, L'Harmattan
- Tannenbaum, R. and P. Hanna. "Holding On, Letting Go and Moving On: Understanding a Neglected Perspective on Change." In R. Tannenbaum, N. Margulies and F. Massarik (Eds.), *Human Systems Development*, Jossey Bass, London, 1985, pp. 95-121.
- Tardif, Jacques. et al. (1995) *Le développement des compétences, cadre conceptuel pour l'enseignement*, in Goulet, J.-P. (dir.) *Enseigner au collégial*, Montréal,
- Ting-Toomey, Stella (with Leeva C. Chung) (2007) "Understanding Intercultural Communication"; Roxbury/Oxford University Press
- Watzlawick, Paul 1972, *Une logique de la communication*, Essais, Ed. du Seuil
- Watzlawick, Paul 1980, *Le langage du changement, éléments de communication thérapeutique*, Essais, Ed. du Seuil

Modulo 3 Características del aprendizaje de emigrantes

1. Introducción

En este modulo se unen tres características: motivación; aspectos sociales y culturales en el aprendizaje para emigrantes, y ejemplos de buenas prácticas. La mayoría del material se ha extraído de la investigación realizada para el proyecto, incluyendo entrevistas con los alumnos y alumnas emigrantes.

Este módulo hace referencia principalmente a factores sociales e institucionales que favorecen o dificultan el acceso al aprendizaje de los emigrantes y a la finalización con éxito de los cursos. Empieza con una breve sección sobre teorías de la motivación para el aprendizaje, seguido de un resumen de las motivaciones recogidas por las personas entrevistadas en nuestra investigación. No se incluyen formas de aumentar la motivación en el alumnado que asiste a clase sólo porque esta obligado a hacerlo. Continúa con un estudio sobre los obstáculos para acceder al aprendizaje. Lo siguiente es una sección sobre los factores sociales y culturales que inhiben el aprendizaje en un sentido más general, no sólo en clase. La última sección consiste en las recomendaciones para mejorar la práctica en varios aspectos del aprendizaje de emigrantes y se basa en las buenas prácticas recogidas de las personas entrevistadas así como por sus experiencias negativas. Se divide en recomendaciones para la política en general y para los proveedores de la formación para el desarrollo curricular, el contenido del curso y la calidad de la enseñanza.

2. Motivación del aprendizaje

Gran parte de la investigación sobre la participación de los adultos en el aprendizaje se ha centrado en la motivación (Edwards *et al* 1993). Uno de los primeros análisis fue el de Houle [1961], quién postuló tres tipos de aprendizaje de adultos: orientado a los objetivos (para alcanzar los objetivos previstos), orientado al aprendizaje (para adquirir conocimiento por sí mismo) y orientado a la actividad (la participación por motivos no relacionados con el propósito o contenidos del curso). Los siguientes análisis percibieron tres dimensiones: extrínseca (tales como obtener un trabajo o una promoción), intrínseca (auto-mejora) y afiliación social (razones no educativas tales como el contacto social). Por motivos prácticos se pueden mezclar y la motivación inicial puede dar paso a otra, como cuando el alumnado profesional tienen interés en el aprendizaje por sí mismo o el alumnado ve oportunidades profesionales en el aprendizaje (Clayton 2000).

Las teorías relacionadas con la participación incluyen la de la jerarquía de las necesidades (una vez que las necesidades primarias básicas están cubiertas, se activan las necesidades de niveles más altos); el modelo de congruencia, sobre la relación entre el que aprende el propio concepto y la naturaleza de la oportunidad de aprendizaje; la teoría del campo-fuerza, sobre la relación entre las expectativas de éxitos en el aprendizaje y el valor (positivo o negativo) que una persona asigna a la actividad de aprendizaje, la teoría de las transiciones de la vida, según la cual la participación en el aprendizaje con frecuencia sigue cambios en la vida tales como el divorcio; y la teoría sobre el grupo de referencia, en la que los participantes normalmente pertenecen a un grupo social y cultural que tiene una opinión positiva de la educación, o se une a un curso con el fin de obtener las ventajas de ese grupo. También hay teóricos que destacan el contexto social más amplio, como el ingreso y el status. Finalmente, hay varios modelos que integran algunas de las teorías anteriores, como Cross's [1981] Modelo de "la cadena de respuesta". En este modelo, el mejor alumno o alumna con mejor autoevaluación, actitud a la educación, motivación para aprender, transiciones de la vida, oportunidades y obstáculos e información en las oportunidades de aprendizaje, lo más probable es que ellos o ellas participen. Ninguna de las teorías anteriores se refieren específicamente al aprendizaje de idiomas o al alumnado inmigrante y la investigación realizada por el proyecto aporta muchos aspectos concretos de su motivación que podrían

ser vistos a la luz de estas teorías. La razón más importante para asistir a los cursos es puramente instrumental (es decir, orientada a los objetivos, extrínseca): conseguir un trabajo u obtener permiso para quedarse, demostrando conocimiento del idioma. El examen final es muy importante para algunos participantes ya que puede llevarles a un trabajo, un permiso de establecimiento, ciudadanía u otros beneficios prácticos. Obtener conocimiento y saber hacer es otro motivo orientado al aprendizaje e intrínseco. El deseo de ayudar a los niños con sus tareas escolares y comunicarse con sus escuelas es más complejo. Puede ser clasificado como parcialmente orientado a la actividad pero para los cursos de idiomas la motivación es también orientada a los objetivos.

Las personas entrevistadas describieron otros dos aspectos: descubrir más sobre la vida y la cultura de su nuevo país (orientado al aprendizaje pero también instrumental); y tener contacto con otras personas (orientado a la actividad, afiliación social). Los cursos se percibieron por el alumnado como una de las pocas posibilidades de conocer gente, ya que la mayoría vuelven a casa después del curso y no tienen más contacto con otras personas, o con el idioma que pretenden aprender. Para algunos, por supuesto, las motivaciones son mixtas. Es importante destacar, sin embargo, que en algunas situaciones la asistencia es forzada, no es voluntaria, y la motivación en términos de las teorías descritas anteriormente no es un factor de participación. Sin embargo, aquellas personas que se ven obligadas a asistir podrían participar voluntariamente más tarde, o no, dependiendo de un amplio abanico de factores, desde la experiencia educativa a los acontecimientos de la vida.

3. Barreras para el aprendizaje de emigrantes

Algunos estudiantes entrevistados encontraron los cursos en el trabajo o en contacto con organizaciones relevantes y, donde era posible, habían sido capaces de obtener financiación y otras formas de apoyo; pero sin embargo, a mayores dificultades prácticas, mayor motivación. Estas incluyen dificultades de acceso y de retención y una insuficiente o inadecuada experiencia en el contexto proporcionado por el proveedor del aprendizaje. Es difícil conocer cuántos emigrantes tienen éxito en el acceso a la formación continua, pero nuestros entrevistados y entrevistadas dijeron que ellos y ellas conocían emigrantes que no asistían las clases. Algunos de los que no participaron dijeron tener dificultades con las habilidades básicas y sufrieron baja autoestima. El profesorado informó también que los alumnos y alumnas abandonaron los cursos antes de finalizarlos. Cabe señalar que muchas de estos obstáculos son aplicables también a los grupos marginados en el propio país anfitrión.

Según las investigaciones realizadas en todos los países socios, las razones principales para no asistir a las clases, el abandono o el fracaso en el examen final pueden ser agrupadas en razones estructurales, institucionales, situacionales y personales. Estas son en la práctica, a menudo, relacionadas entre sí y se solapan. Es evidente que los obstáculos de acceso también se aplican a personas que no son emigrantes, pero se agravan en el caso de personas cuyo conocimiento de la lengua nacional es pobre.

La barrera estructural más obvia está en el ámbito político. Una ausencia o escasez de cursos gratuitos o subvencionados en un porcentaje alto excluye a muchos emigrantes o los limita para hacer cursos. Los cursos a menudo consisten sólo en el aprendizaje del idioma con pocas oportunidades para otras formas de aprendizaje profesional.

A nivel institucional, los centros docentes fueron muy criticados por un número de razones. Algunas personas entrevistadas dijeron que habían encontrado difícil saber qué cursos se ofrecen; mientras que otros se habían sentido desalentados por largas listas de espera. La elección del curso era otro tema. La mayor parte de la formación continua abierta a los emigrantes parece consistir en cursos de la lengua nacional, a veces con sesiones de orientación. Los cursos disponibles pueden estar en un nivel erróneo o de menor interés que,

por ejemplo, la formación profesional. Muchos emigrantes están interesados en las nuevas tecnologías pero no tienen habilidades lingüísticas exigidas. Es particularmente desmotivante para personas con alto nivel de cualificación de sus países que no pueden acceder a la formación de un nivel apropiado en relación con sus habilidades y conocimientos. Algunas clases eran demasiado grandes (como por ejemplo, de 25 a 30 estudiantes), que hace difícil para el alumnado participar en igualdad de condiciones o son se sienten igualmente valorados. Las clases con demasiada variedad de estudiantes era también impopular, especialmente cuando el profesorado se concentraba en aquellos con mayor fluidez en el idioma que enseñaban, por ejemplo.

Para aquellas personas que habían encontrado el curso que deseaban y un proveedor de formación de apoyo, todavía quedaban cuestiones circunstanciales. Éstas incluyen los costes asociados tales como el traslado al centro docente, lo que podría ser prohibitivamente caro para aquellas personas que viven lejos o en distritos rurales, costes del cuidado de los niños y niñas o encontrar a personas que lo hagan adecuadamente. Equilibrio entre el trabajo y la educación era difícil para aquellas personas con trabajo remunerado, especialmente donde esto implicaba largas e impredecibles horas de trabajo, o trabajo anti-social.

Los factores personales incluyen baja confianza y autoestima por las habilidades básicas bajas o la experiencia de marginalidad y exclusión; enfermedades, incluyendo depresión o los efectos del trauma; y la infelicidad al ser separados de sus familias, especialmente en el caso de los jóvenes refugiados.

4. Socio-cultural factors inhibiting learning

Esta sección esta dirigida, no sólo al contexto cultural del alumnado emigrante, también a la cultura del país en el que viven, y sobre todo, a las dificultades prácticas derivadas de la adaptación a una sociedad y una cultura diferentes (ver Módulo 2 sobre el debate teórico de la cultura y la comunicación intercultural), que van desde la búsqueda del mejor modo de viajar a las relaciones con la burocracia.

El alumnado informo sobre las dificultades en la comprensión de las reglas sociales y culturales no escritas del nuevo país, incluyendo la cultura educativa que puede diferir en gran medida de la de su país de origen (por ejemplo, en el tipo de comunicación entre el profesorado y el alumnado y en el grado de participación activa que se espera en clase).

A menudo encontraron difícil encontrar oportunidades para poner en práctica sus habilidades fuera de clase o con hablantes nativos fuera del centro docente. Esto puede llevar a tener sentimientos de soledad y exclusión así como dificultades en consolidar su aprendizaje en situaciones reales – incluyendo la habilidad de entender una amplia variedad de acentos. Con frecuencia, el profesorado y el personal educativo eran sus únicos contactos y les proporcionaban información y apoyo psicológico así como conocimiento y habilidades. También podrían sentirse algo extraños, al menos, al principio al aprender en una clase junto con personas de diferentes culturas, países y grupos lingüísticos. Este malestar se agravó cuando los conflictos entre estudiantes no fueron gestionados de manera rápida y eficaz.

Algunos estudiantes se sintieron mal al no ser reconocidas sus competencias y se sintieron incómodos por el discurso anti-emigrante y de discriminación, lo que les hizo dudar de que el aprendizaje les pudiese aportar beneficios. Este último punto de vista, sin embargo, lo compartía una ínfima minoría.

5. Recomendaciones de los y las participantes para mejorar

El alumnado y el profesorado encuestado hicieron muchas sugerencias para mejorar en la prestación, el contenido y la calidad de los cursos. Dichas sugerencias se basaron en experiencias negativas y parcialmente en buenas prácticas que han experimentado y apreciado. La mayoría de los alumnos y las alumnas apreciaron a sus profesores y la oportunidad de aprender, pero evidentemente se puede mejorar, tanto en la formación del profesorado como en los acuerdos institucionales.

5.1 Recomendaciones políticas: general

- ❏ No siempre están claros los derechos que tienen los emigrantes a la educación. Éstos deberían expresarse en documentos oficiales y traducidos a la idiomas extranjeros más comunes utilizados por los emigrantes.
- ❏ Se debe proporcionar a los emigrantes que necesitan aprender el idioma del país de acogida, financiación transparente y adecuada.
- ❏ Cuando la demanda claramente supere a la oferta, se deben hacer esfuerzos para incrementar la oferta de cursos.
- ❏ La necesidad de pensar en el cuidado de los niños es un factor importante en la exclusión, sobre todo, de las mujeres. Se recomiendan facilitar justificantes de los servicios de guardería o guarderías in situ para personas que están al cuidado de niños menores de la edad escolar y quienes deseen o necesiten asistir a los cursos.

5.2 Recomendaciones políticas para los centros de formación

- ❏ Las evaluaciones anteriores al curso deben ser rigurosas de modo que el alumnado se sitúe en los cursos apropiados a sus niveles y necesidades.
- ❏ Un mayor gama de cursos y más horas de contacto sería valorado por algunos alumnos o alumnas, con itinerarios claros de progresión y fácilmente negociados hacia cursos más avanzados.
- ❏ Mayor oferta de cursos, que integren el aprendizaje profesional y lingüístico sería beneficioso para el alumnado emigrante.
- ❏ Los cursos deberían estar disponibles, no sólo para alumnos y alumnas más avanzados, también para emigrantes altamente calificados que serían capaces de aprender más rápido que el promedio.
- ❏ La orientación profesional y educativa y los servicios de asesoramiento deberían trabajar más estrechamente con los centros educativos para mejorar el asesoramiento a la persona que solicita orientación en los cursos más apropiados a sus necesidades, informarles de la financiación de la formación profesional y ayudarles con otros aspectos prácticos.
- ❏ Los servicios de orientación profesional, los proveedores de formación, otros servicios de apoyo a las personas emigrantes y organizaciones de emigrantes deberían crear un sólida red de trabajo con el fin de intercambiar y difundir información, proporcionar servicios coordinados e implementar políticas de un modo centralizado.
- ❏ Los servicios de orientación profesional, el personal de las oficinas de empleo y el personal no docente debería tener acceso a la formación de conciencia multicultural y a los diversos orígenes de los emigrantes.

- ☐ Algunos alumnos o alumnas recomendaron que el profesorado formado en orígenes emigrantes debería ser seleccionado, en parte porque éstos proporcionan modelos de roles profesionales.
- ☐ Las clases muy grandes no gustaban, lo mismo que tener una sucesión de profesores o profesoras en el mismo curso, alumnado de la misma clase pero en diferentes niveles (especialmente cuando algunos alumnos o alumnas no saben leer o escribir en su propia lengua), falta de aula designada o lugares inapropiados y escasez o mala calidad de los materiales de estudio. Se recomendó, por tanto, que se evitasen estas situaciones.
- ☐ Los centros educativos deberían tener bibliotecas y otros recursos para el autoestudio.
- ☐ Debería existir una gama de materiales de curso importantes, interesantes y atractivos más que la dependencia de un único libro de texto.

5.3 Recomendaciones para el profesorado y las personas que diseñan planes de estudios y programas

5.3.1 Desarrollo de los planes de estudio

- ☐ Los cursos deberían ser diseñados de modo flexible, teniendo en cuenta las necesidades, no necesariamente previstas en el diseño del plan de estudios original.
- ☐ Los planes de estudios deberían ser revisados regularmente con el fin de asegurar que responde a las necesidades cambiantes y a la cambiante población de emigrantes.

5.3.2 Contenido del curso

- ☐ Intentar averiguar lo que quiere y necesita el alumnado
- ☐ Incluir el aprendizaje de cómo conseguir un trabajo y la ayuda lingüística para el empleo así como habilidades sociales y conversacionales.
- ☐ Los cursos deben encontrar un equilibrio entre las cuatro habilidades de adquisición del lenguaje más que priorizar lo hablado o escrito.
- ☐ Organizar oportunidades de encontrar hablantes nativos en contextos informales y visitas a empresas locales de modo que los alumnos y alumnas puedan observar la vida laboral.
- ☐ Incluir material en los cursos de idiomas que ayuden a los alumnos y alumnas a entender la cultura del nuevo país e información práctica en el día a día así como el idioma.

5.3.3 Calidad de la enseñanza

- ☐ El alumnado valoró positivamente al profesorado adecuadamente preparado, paciente y que presto atención a todos los alumnos y alumnas.
- ☐ También apreciaban a los profesores y profesoras que mostraron conciencia de la experiencia de las personas emigrantes incluso si ellos y ellas no la compartían, respetaban las diferencias culturales.
- ☐ Era importante que los profesores y profesoras gestionarán el conflicto de forma efectiva.
- ☐ En los cursos profesionales, el alumnado necesitaba un profesorado empático y solidario con sus necesidades lingüísticas.

6. Conclusión

La motivación para el aprendizaje es mixta pero para las personas emigrantes que necesiten o deseen integrarse en el nuevo país tiene prioridad la motivación práctica que puede ser muy alta. Hay obstáculos potenciales, sin embargo, para la mayoría del alumnado motivado, que son clasificados como estructurales, institucionales, situacionales, personales o una combinación de todos ellos. Tales obstáculos son particularmente altos para las personas que llegan al país. Otros factores que impiden que se apliquen sólo a ellos e incluyen dificultades para aprender para adaptarse a la nueva cultura y sociedad y hacer contactos con residentes nativos. Las recomendaciones son detalladas pero no necesariamente completas y los alumnos y alumnas de este curso serán capaces de generar nuevas ideas de su propia experiencia y reflexiones.

7. Bibliografía

Clayton, P. (2000), 'Was it worth it? Una comparación del papel de la educación adulta y la formación en la inserción del mercado de trabajo y el progreso de hombres y mujeres en el Oeste de Escocia: resultados de la investigación cualitativa', *International Journal of Lifelong Learning* Volumen 19, Número 3 / Mayo 1, pp. 199-214.

Edwards, R., Sieminski, S. & Zeldin, D. (eds) (1993), *Alumnado adulto, Educación y Formación*, Routledge y The Open University, London and New York.

Modulo 4 Enfoque de enseñanza multicultural y estrategia

El marco de las **competencias de enseñanza multicultural** se basa en tres dimensiones de competencias de orientación inter-cultural: creencias y actitudes, conocimiento y habilidades. La primera dimensión concierne a las actitudes del profesorado y las creencias sobre las minorías étnicas y raciales, la necesidad de comprobar prejuicios y estereotipos y desarrollar una orientación positiva hacia el multiculturalismo. Es importante para el profesorado sea consciente de su propia cultura y de la cultura del alumnado. El profesor o profesora debe ser capaz de ponerse en la situación de sus alumnos y alumnas como una persona de otra cultura. La conciencia de sí mismo es una habilidad esencial. Como entiendas tu propia cultura y los prejuicios que puedas tener sobre otras culturas, serás capaz de mantener relaciones positivas con los demás. Esto incluye una investigación de tus propios valores, prácticas y creencias que enmarcan la cultura. La segunda dimensión se refiere al conocimiento. El profesor o profesora cualificada culturalmente tiene un buen conocimiento y una buena comprensión de su propia visión del mundo y sobre las influencias socio-políticas y culturales. La tercera dimensión incluye técnicas y estrategias necesarias en el trabajo con alumnos y alumnas de origen emigrante. Usando una variedad de estrategias de enseñanza que proporciona al alumnado la oportunidad de ganar confianza en los estilos de aprendizaje con los que se sienten cómodos y crear la competencia en los estilos de aprendizaje con los que previamente han luchado.

1. Principios del aprendizaje orientado al alumnado

Los principios del aprendizaje orientado al alumnado enfatizan la naturaleza activa y reflexiva del aprendizaje y el alumnado y se centra en los factores psicológicos, que son internos y bajo control del alumnado que debería ser entendido como una serie de principios no aislados de los demás.

Catorce principios abordan de manera holística con los alumnos y alumnas en situaciones de aprendizaje reales. Los principios se dividen en cognitivos y metacognitivos, motivacionales y afectivos, sociales y de desarrollo, y también factores de diferencias individuales.

Factores cognitivos y metacognitivos

1.1 Naturaleza del proceso de aprendizaje

El proceso de aprendizaje es más efectivo si se trata de un proceso intencional de construcción del significado de la información recogida y las experiencias, el alumnado es activo, dirigido a un objetivo, auto regulable y capaz de asumir la responsabilidad personal contribuyendo a su propio proceso de aprendizaje.

1.2. Objetivos del proceso de aprendizaje

El alumno o alumna tiene éxito si constantemente tiene la ayuda del profesor o profesora, él o ella pueden crear representaciones coherentes del conocimiento. Esto requiere que el alumnado está dirigido a los objetivos, es decir, generar e impulsar objetivos relevantes personalmente. Al principio, los objetivos del alumnado a corto plazo y el aprendizaje pueden ser fragmentarios y esquemáticos, pero con el tiempo la comprensión de los alumnos y alumnas puede ser pulida para llenar lagunas, resolviendo inconsistencias y mejorando su comprensión de la materia y alcanzar así los objetivos a largo plazo. La tarea del profesor o profesora puede ser de apoyo a los alumnos y alumnas creando objetivos de aprendizaje significativos que sean coherentes con las aspiraciones personales y educativas y los intereses.

1.3. Construcción del conocimiento – ser capaz de vincular conocimiento con nueva información

El éxito del aprendizaje depende también del vínculo con los nuevos conocimientos, información con conocimiento existente y experiencias significativas. Estos vínculos pueden ser creados o desarrollados de varios modos dependiendo de las áreas temáticas, talentos e intereses del alumnado. Sin embargo, a menos que el nuevo conocimiento se integre con el conocimiento previo del alumno o alumna y su comprensión, este nuevo conocimiento estará aislado, no se podrá utilizar eficazmente en las nuevas tareas y no se puede transferir fácilmente a nuevas situaciones. El profesorado podrá ayudar al alumnado adquiriendo e integrando conocimiento a través del número de estrategias, tales como mapas conceptuales, organización temática o clasificando.

1.4. Pensamiento estratégico – ser capaz de usar de variedad de estrategias para aprender o solucionar un problema.

El alumnado con éxito es capaz de usar el pensamiento estratégico en su proceso de aprendizaje y de resolución de problemas, utilizar una variedad de estrategias y aplicar su conocimiento en nuevas situaciones con el fin de alcanzar objetivos de aprendizaje y de desempeño. Ellos y ellas son capaces de reflexionar sobre los métodos que utilizan. La tarea del profesorado y el personal educativo en general es ayudar al alumnado desarrollando, aplicando y evaluando sus habilidades de aprendizaje estratégico.

1.5. Pensando sobre el pensamiento – ser capaz de reflexionar sobre lo que pensamos y aprendemos

El alumnado con buenos resultados puede reflexionar sobre cómo piensa y aprende, el conjunto del aprendizaje razonable o los objetivos de desempeño, seleccionar estrategias de aprendizaje apropiado potencialmente o métodos y seguir su progreso hacia esos objetivos. Además, los alumnos y alumnas con éxito saben qué hacer si surge un problema o si no están haciendo lo suficiente o progresan adecuadamente hacia el objetivo. Pueden generar métodos alternativos para conseguir sus objetivos (o volver a estudiar la viabilidad y utilidad del objetivo). Los métodos de instrucción centrados en ayudar al alumnado desarrollan esas estrategias de orden superior (metacognitivas) pueden mejorar el aprendizaje del alumnado y la responsabilidad personal para el aprendizaje.

1.6. Contexto de aprendizaje

Los factores ambientales condicionan el proceso de aprendizaje, tales como la cultura (profesores/profesoras, colegas), tecnología, etc. El profesorado, el alumnado y el contexto de aprendizaje juegan un papel en el proceso de aprendizaje. El aprendizaje tiene lugar, no en el vacío y sí en lugares concretos con personas concretas. Influencia cultural o de grupo en el alumnado puede tener un impacto en muchas variables importantes educativamente, tales como la motivación, la orientación hacia el aprendizaje y formas de pensar. Las tecnologías y las prácticas deben ser apropiadas para los niveles del alumnado con conocimientos previos, habilidades cognitivas y su aprendizaje y estrategias de pensamiento. El ambiente del aula y, en particular, el grado con el que se favorece o no, también puede tener un impacto significativo en el aprendizaje del alumnado.

Factores motivacionales y afectivos

1.7. Motivación e influencia emocionales en el aprendizaje

La motivación depende de las emociones de los alumnos y alumnas, sus creencias, actitudes, intereses y objetivos. Todos estos pensamientos, objetivos, creencias y expectativas pueden influir positiva o negativamente en el proceso de aprendizaje y la motivación del alumnado. La motivación y los factores emocionales pueden influir en la calidad del pensamiento y en el proceso de información así como en la motivación individual para aprender. Las emociones positivas, tales como la curiosidad, por ejemplo, en un idioma extranjero, otra cultura o hábito, generalmente aumentan la motivación y facilitan el aprendizaje y el rendimiento. La ansiedad leve puede mejorar el aprendizaje y el rendimiento al centrar la atención del alumnado en una tarea particular. Sin embargo, las intensas emociones negativas (tales como la ansiedad, el pánico, la furia, la inseguridad) y los pensamientos asociados (tales como la preocupación por la competencia, reflexión sobre el fracaso, miedo a no ser aceptado por la sociedad de acogida, al ridículo, o a las etiquetas estigmatizadas) generalmente disminuyen la motivación, interfiere en el aprendizaje y contribuye a un bajo rendimiento.

1.8. Motivación intrínseca para aprender

La curiosidad natural y la creatividad de los alumnos y las alumnas contribuyen a la motivación para aprender. La motivación intrínseca se estimula por tareas de dificultad y novedad óptima, importantes para los intereses personales y que permitan elección personal y control. La motivación intrínseca surge por tareas que el alumnado percibe como interesantes y significativas a nivel personal, apropiada en complejidad y dificultad a las habilidades de los alumnos y alumnas y en las que ellos y ellas creen que pueden tener buen resultado. La motivación intrínseca también surge por tareas que son comparables a las situaciones laborales reales y satisfacen las necesidades de la elección y el control. El personal educativo puede fomentar y apoyar la curiosidad natural del alumnado por aprender atendiendo a las diferencias individuales de las percepciones de los alumnos y alumnas de novedad y dificultad óptima, importancia y elección personal y control.

1.9. Efectos de la motivación y el esfuerzo

Como se ha mencionado en puntos anteriores, la adquisición de conocimiento complejo y habilidades exigen ampliar el esfuerzo del alumnado y una práctica dirigida o guiada. Sin la motivación del alumnado por aprender, la buena voluntad para hacer este esfuerzo es poco probable sin coacción. La adquisición del conocimiento complejo y habilidades demanda la inversión de energía por parte del alumnado y esfuerzo estratégico, junto con la persistencia en el tiempo. El personal educativo necesita preocuparse más por aportar la motivación por el uso de las estrategias que mejoren el esfuerzo del alumno o alumna y el compromiso con el aprendizaje consiguiendo así altos niveles de comprensión y entendimiento. Las estrategias efectivas incluyen actividades de aprendizaje intencional, seguidas de prácticas que enfatizan las emociones positivas y la motivación intrínseca para aprender, y métodos que aumenten las percepciones del alumnado de que una tarea es interesante y relevante personalmente.

Factores sociales y de desarrollo

1.10. Influencias del desarrollo en el aprendizaje

Las personas aprenden mejor cuando el material es apropiado para su nivel de desarrollo y se presenta de forma amena e interesante. Debido a que el desarrollo individual varía entre los ámbitos intelectual, social, emocional y físico, los logros en los diferentes campos prácticos también pueden cambiar. Un énfasis excesivo en un tipo de disposición al desarrollo – tal como la disposición a la lectura, por ejemplo – podría excluir a los alumnos y

alumnas de demostrar que no son capaces en otras áreas de desempeño. El desarrollo cognitivo, emocional y social de los alumnos y alumnas y cómo ellos y ellas interpretan sus experiencias de vida están influidas por su etapa escolar previa, el hogar, la cultura y la comunidad. La precoz y continua participación de los padres en la escolarización y la calidad de las interacciones lingüísticas y de comunicaciones en dos direcciones entre adultos y niños y niñas pueden influir en estas áreas del desarrollo. Conciencia y comprensión de las diferencias del desarrollo entre los niños y niñas con o sin discapacidades emocionales, físicas o intelectuales pueden facilitar la creación de contextos de aprendizaje óptimos.

1.11. Influencias sociales en el aprendizaje

El proceso de aprendizaje se puede mejorar cuando el alumno o la alumna tienen una oportunidad de interactuar y colaborar con los demás en tareas prácticas. Los entornos de aprendizaje que permiten la interacción social y el respeto a la diversidad fomentan el pensamiento flexible y la competencia social. En contextos de enseñanza interactiva y de colaboración, los individuos tienen una oportunidad para tomar distancia y el pensamiento reflexivo podría conducir a niveles más altos de desarrollo cognitivo, social y moral, así como de auto-estima. La calidad de las relaciones personales que proporcionan estabilidad y confianza puede aumentar el sentido de pertenencia de los alumnos y alumnas, auto-respeto y auto-aceptación y proporciona un ambiente positivo para el aprendizaje.

Las influencias familiares, la ayuda interpersonal positiva y la enseñanza en estrategias de auto motivación pueden compensar factores que interfieren en el aprendizaje óptimo tales como las creencias negativas sobre la competencia en una materia particular, altos niveles de la prueba de ansiedad, expectativas negativas del rol sexual y la presión indebida a un buen rendimiento. La atmósfera de aprendizaje positiva puede ayudar a establecer el contexto para niveles más saludables de pensamiento, sentimiento y comportamiento. Dichos contextos ayudan a los alumnos y alumnas a sentirse seguros para compartir ideas, participar activamente en el proceso de aprendizaje y crear una comunidad de aprendizaje

Factores de las diferencias individuales

1.12. Diferencias individuales en el aprendizaje

El alumnado desarrolla sus propias capacidades y talentos de manera individual. En el proceso de aprendizaje el alumnado adquiere sus propias preferencias sobre cómo les gusta aprender. Sin embargo, esas preferencias no son siempre útiles en la ayuda a las alumnas y alumnos para alcanzar sus objetivos de aprendizaje. El profesorado necesita ayudar al alumnado a analizar sus preferencias de aprendizaje y ampliarlas o modificarlas, si es necesario. La interacción entre las diferencias del alumnado y las condiciones curriculares y contextuales es otro factor clave que afecta a los resultados del aprendizaje. El profesorado necesita ser sensible a las diferencias individuales en general. También necesitan atender las percepciones del alumnado sobre el grado en que estas diferencias se aceptan y se adaptan a diferentes métodos de enseñanza y materiales.

1.13. Aprendizaje y diversidad

Los mismos principios básicos de aprendizaje, motivación y enseñanza efectiva se aplica a todos los y las estudiantes, pero el idioma, la etnia, la raza, las creencias y el status socioeconómico pueden influir en el aprendizaje. La atención cuidadosa a estos factores en el proceso de aprendizaje destaca las posibilidades para diseñar e implementar contextos de aprendizaje apropiados. Cuando las alumnas y alumnos perciben que sus diferencias individuales relativas a las habilidades, procedencias, culturas y experiencias son evaluadas, respetadas y situadas en las tareas de aprendizaje y los contextos, los niveles de motivación

y de rendimiento mejoran. La tarea del profesorado es tener en cuenta estos factores en los contextos de aprendizaje y también respetarlos y evaluarlos.

1.14. Normas y evaluación

La evaluación proporciona información importante tanto para el alumnado como para el profesorado en todas las etapas del proceso de aprendizaje. El aprendizaje efectivo tiene lugar cuando el alumnado se siente estimulado para trabajar en objetivos suficientemente elevados; por tanto, la evaluación de los puntos fuertes y débiles del alumnado, así como sus conocimientos y habilidades actuales, son importantes para la selección de los materiales de enseñanza de un nivel óptimo de dificultad. La evaluación continua de la comprensión del alumnado sobre el material escolar puede proporcionar una valiosa retroalimentación tanto del alumnado como del profesorado sobre el avance en los objetivos del aprendizaje. La evaluación normalizada de los progresos del alumnado y la evaluación de resultados proporcionan un tipo de información sobre los niveles de logro, tanto dentro como entre las personas que pueden informar de varios tipos de decisiones programáticas. La evaluación de desempeño puede proporcionar otras fuentes de información sobre la consecución o el logro de los resultados de aprendizaje. La autoevaluación de los progresos del aprendizaje también puede mejorar las habilidades de autoevaluación del alumnado y mejorar la motivación y el aprendizaje auto dirigido.

2. Principios del aprendizaje orientado a los contenidos

- 📌 Involucrar al alumnado tanto en objetivos de aprendizaje lingüísticos y no lingüísticos proporcionando un contexto comunicativo y útil para el aprendizaje de idiomas.
- 📌 Elaborar planes para la integración del idioma y el contenido de la enseñanza: se han de considerar las características distintivas y necesidades del alumnado
- 📌 Para ser efectivos en sus funciones, el profesorado debe tener los conocimientos, las habilidades y los conceptos exigidos para la distribución del contenido en el idioma objeto.
- 📌 Crear un contexto de aprendizaje que sea inclusive de todas las procedencias y culturas: un idioma no se puede enseñar sin familiarizarse con su contenido cultural.

2.1. Perspectiva general

La enseñanza basada en el contenido (CBI – Content-Based Instruction) es un método de enseñanza de lenguas extranjeras que integra la enseñanza del idioma con la enseñanza en las áreas de contenido. En los últimos años la enseñanza basada en el contenido es cada vez más popular como un medio para desarrollar habilidades lingüísticas. Tiene fuertes conexiones con proyectos de trabajo, tareas basadas en el aprendizaje y un enfoque holístico para la enseñanza del idioma y se ha hecho particularmente popular en el sector de la educación a personas adultas.

El foco de atención de una clase con este método de enseñanza es el tema. Durante la clase, el alumnado se centra en el aprendizaje sobre algún tema particular. Podría ser de cualquier cosa que les interese, a partir de una materia científica sería de su película favorita o incluso una noticia de actualidad. Ellos y ellas aprenden sobre ese tema utilizando el idioma que están intentando aprender, en lugar de en su lengua nativa, como una herramienta para el desarrollo del conocimiento y desarrollar de este modo sus habilidades lingüísticas en el idioma que aprenden. Se cree que es un modo más natural de desarrollar la capacidad lingüística y se corresponde más con el modo en que originalmente aprendemos nuestra lengua materna.

2.2. Contexto comunicativo

En este enfoque, la lengua extranjera se utiliza como medio para la enseñanza de contenidos sobre el tema, tales como ciencias sociales o matemáticas, desde el programa al aula regular. El método está recibiendo atención cada vez mayor porque permite a las instituciones formativas combinar los objetivos del programa del segundo idioma y el programa regular, haciendo del aprendizaje del idioma un vehículo para el fortalecimiento general de habilidades y conocimientos. “El idioma no es sólo un medio de comunicación, también un medio de aprendizaje a través del currículo”. El objetivo de la integración es tanto el aprendizaje del idioma como del contenido. Las clases basadas en el contenido no son meramente lugares donde el alumnado aprende un segundo idioma, son lugares para la educación” (Mohan, 1986). No sólo la clase de la lengua basada en el contenido complementa el contenido del currículo, también se convierte en un parte integral del programa universitario.

El éxito de programas de inmersión lingüística (donde las materias son aprendidas enteramente en el idioma extranjero) ha estimulado interés en la utilización del aprendizaje basado en los contenidos. La incorporación de contenidos en programas lingüísticos pioneros pone el idioma en un contexto más amplio, más significativo y proporciona situaciones que requieren el uso del idioma real. La enseñanza basada en el contenido es parte de un enfoque integrado que reúne todos estos campos.

Los beneficios de estudiar el idioma a través de los contenidos de las materias son evidentes para el idioma del alumnado y la adquisición de contenidos

- ❑ En la enseñanza basada en el contenido, los alumnos y alumnas llegan a dominar el idioma porque el foco de atención están en el intercambio de importantes mensajes y el uso del idioma es intencional. El idioma que el alumnado utiliza procede de situaciones naturales.
- ❑ Se puede hacer el aprendizaje de un idioma más interesante y motivador. El alumnado puede usar el idioma para conseguir un objetivo real, que le hace más independiente y seguro de sí mismo.
- ❑ El alumnado puede también desarrollar un mayor conocimiento del mundo a través de la enseñanza basada en el contenido, que podría devolver para mejorar y apoyar sus necesidades educativas generales.
- ❑ La enseñanza basada en el contenido (CBI) es muy popular entre los profesores EAP (Inglés con Propósitos Académicos) ya que ayuda al alumnado a desarrollar habilidades de estudio valiosas tales como tomar notas, resumiendo y extrayendo información clave de los textos.

Sin embargo hay algunos problemas potenciales:

- ❑ Debido a que la Enseñanza Basada en el Contenido (CBI) no está explícitamente centrada en el aprendizaje, algunos alumnos o alumnas podrían confundirse o podrían sentir que ellos o ellas no están mejorando sus habilidades lingüísticas. Trate esto incluyendo algún tipo de ejercicios de seguimiento centrados en el idioma para ayudar a llamar la atención sobre aspectos lingüísticos en los materiales y consolidar vocabulario difícil o puntos gramaticales.
- ❑ Particularmente en clases monolingües, el uso excesivo del idioma nativo del alumnado durante partes de clase puede ser un problema. Debido a que la clase no está explícitamente centrada en la práctica del idioma los alumnos y alumnas pueden encontrar más fácil y más rápido el uso de su lengua materna. Trate de compartir sus razones con alumnos/as y explique los beneficios del uso del idioma objeto de estudio más que los beneficios de su lengua materna.

2.3. Marco de la Planificación Curricular

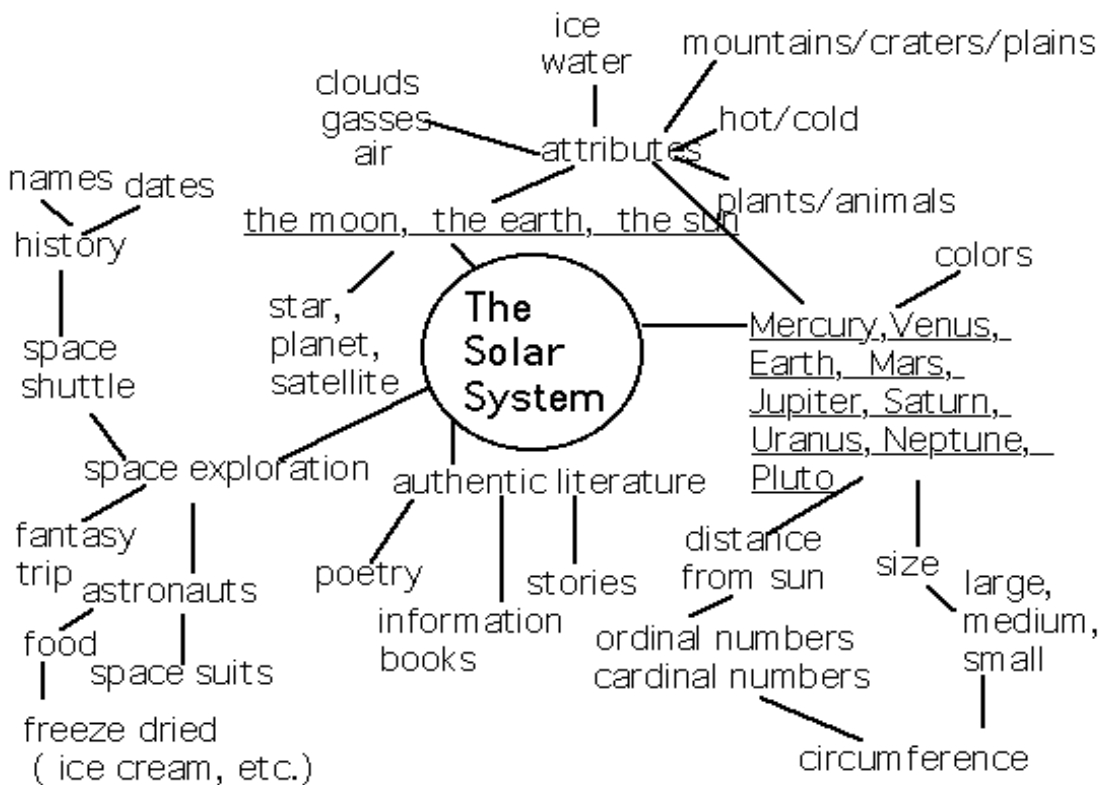
Pesola (en curso) ha desarrollado un marco de planificación curricular para la integración del idioma y el contenido basado en la unidad temática. En su modelo, la relación dinámica entre el idioma, el contenido académico y la interacción cultural son los tres elementos centrales de las clases de idiomas. Ella describe un marco integral a seguir en el proceso de planificación, incluyendo (1) un centro temático; (2) resultados del idioma en uso; contenido y cultura; y (3) actividades, evaluación de estrategias, materiales y ambiente en las aulas. Hacer elecciones en las tres áreas del lenguaje, el contenido y la cultura, y mantener un equilibrio entre ellas, es la base fundamental de este modelo. Parte del marco de Pesola es la Unidad del Plan de Inventario (Unit Plan Inventory), que se describe a continuación. Esto demuestra la cantidad de aspectos de la planificación que han de tener lugar para el éxito del idioma y la integración del contenido en una unidad de arquitectura.

En la planificación para la integración de la lengua y la enseñanza de contenidos, las características distintivas y necesidades del alumnado deben ser tenidas en cuenta. ¿Quién es el alumnado? ¿Cuál es el ámbito de su desarrollo? ¿Qué les interesa? La investigación sobre la adquisición de la segunda lengua nos habla del valor de las estrategias de enseñanza tales como proporcionar información comprensible, planificar muchas actividades de escucha y ofrecer al alumnado numerosas oportunidades de utilizar su idioma y negociar su significado.

2.4 Basado en el Contenido, Enseñanza temática

En la enseñanza temática, el plan de estudios se organiza en función de un centro temático que puede surgir en la clase, el ambiente o la cultura objeto de estudio. Las actividades que enseñan los conceptos del lenguaje junto con el contenido están interrelacionados y se han previsto para encajar en el marco de una lección o unidad temática. Dicho enfoque integral se basa en la premisa de que cuando el alumnado participa en actividades significativas ellos aprenden el idioma, incluyendo la escritura, de forma tan natural como aprendieron a andar o hablar.

Las webs o mapas semánticos son el modo ideal de intercambiar ideas basadas en esos temas. Una web muestra gráficamente cómo las actividades y la lengua objeto de estudio se interrelacionan. Caine y Caine (1991) indican que los hechos y habilidades presentadas de forma aislada necesitan más práctica y ensayo para ser almacenados en el cerebro que información presentada en un contexto significativo. La web planifica el contexto en el que el aprendizaje de la segunda lengua se combina con el contenido temático y el aprendizaje cultural en un proceso del lenguaje integrado. Las webs se pueden organizar de diferentes modos (por ejemplo, libremente, por la materia del contenido (la disciplina), por inteligencias múltiples). La web y el gráfico siguiente son ejemplos de planificación temática y basada en el contenido.



2.5. La perspectiva del profesorado

El profesorado en la enseñanza basada en el contenido puede ser especialista en el contenido y utilizan el idioma objeto de estudio para enseñar o son especialistas en el idioma los que utilizan el contenido en la enseñanza del idioma. Para ser efectivos en sus funciones, necesitan el conocimiento, las habilidades y los conceptos exigidos para enseñar en el idioma (objeto de atención). Todo el profesorado en la enseñanza basada en el contenido tiene las mismas necesidades pero el grado en el que van a necesitar ciertos conocimientos o habilidades puede variar según su función. Para tener éxito, será de utilidad para el profesorado estar bien preparado en las siguientes áreas.

"Conocimiento del contenido:"

Obviamente, será difícil enseñar contenidos si el profesorado no los conoce. Mientras que el profesorado de contenido estará preparado en sus propias disciplinas, podría ser particularmente difícil para el profesorado formado como especialistas del idioma que no están familiarizados con el contenido. Algunos profesores o profesoras de idiomas no se sienten cómodos en ámbitos en los que podrían tener problemas con ellos mismos.

"Pedagogía del contenido:"

Hay estrategias identificables que hacen la enseñanza de contenidos más efectiva. Algunos profesionales especialistas en el contenido no tienen formación en pedagogía, particularmente en el nivel posterior a la secundaria. El aprendizaje del contenido en un idioma nuevo puede tener dificultades para los alumnos y alumnas, es importante que el profesorado (en función de su contenido u orientación lingüística) tenga un repertorio de estrategias a su disposición para ofrecerle al alumnado múltiples oportunidades para acceder al contenido de forma significativa e integral. Las persona especialistas en el idioma, en particular, necesitará oportunidades para formarse en estrategias de enseñanza adecuadas al contenido si ellas están para enseñar o para utilizar los contenidos adecuadamente.

"Comprensión de la adquisición del idioma:"

Todos los profesores en la enseñanza basada en el contenido se beneficiarán de la comprensión de los procesos implicados en la adquisición de la segunda lengua. La selección y la secuencia de experiencias de aprendizaje serán más fáciles si el profesorado entiende cómo se desarrolla el lenguaje en contextos de enseñanza.

"Conocimiento del desarrollo de materiales y selección:"

Cuando el alumnado aprende contenidos a través de una nueva lengua necesitan una gran variedad de materiales de enseñanza. Recursos impresos y no impresos elaborados por hablantes nativos pueden requerir modificaciones o adaptaciones. El profesorado necesitará también elaborar sus propios materiales. Los criterios de selección y desarrollo de materiales incluye la accesibilidad al idioma, la organización del texto que facilite la comprensión (por ejemplo, títulos y subtítulos), disponibilidad de ayuda no lingüística al significado (ilustraciones, gráficos y diagramas) y grado de conocimientos culturales necesarios para la comprensión.

"Comprensión de la evaluación del alumnado:"

El profesorado deberá entender los principios que subyacen a la evaluación a través de las disciplinas. Será muy útil para este colectivo estar familiarizado con una gama de opciones y contextos en los que tienen más probabilidades de ofrecer respuestas en función del progreso de los alumnos y alumnas. Esas opciones también necesitarán integrar la lengua y las evaluaciones del contenido así como permitir que el aprendizaje sea medido de forma independiente.

2.6. Contenido cultural

Una lengua no puede ser enseñada sin llegar a familiarizarse con su contenido cultural. La política europea de la enseñanza del idioma cuyo principal documento es “El Marco Europeo Común de Referencia para los Idiomas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación” expresa el enfoque mencionado y pone el énfasis en la importancia de la “conciencia intercultural” y “competencias interculturales”, de tal modo que incorporen “la dimensión intercultural” en los objetivos de la enseñanza de una lengua extranjera o plan de estudios (Consejo de Europa, 2001).

Hay tres sistemas que afectan al contenido cultural implicado en el aprendizaje de una lengua extranjera: productos, ideas y comportamientos (Robinson, 1985:18).

- ☐ El sistema de productos abarca la literatura y grandes logros de la cultura, folklore, arte, música y artefactos
- ☐ El segundo sistema de ideas comprende los valores con influencia cultural, creencias y actitudes que están profundamente arraigadas en la cultura y que no son cuestionados.
- ☐ La tercera categoría que influye en el contenido cultural implicado en el aprendizaje de la lengua es el llamado “comportamiento cultural” (Tomalin y Stempleski 1996: 7). Se describe tanto el estudio de una cultura como un sistema estructurado de comportamiento pautado.

Con el fin de que los alumnos y alumnas de EFL (Inglés como Lengua Extranjera) sean conscientes de los estilos de vida de las personas en países de habla inglesa, necesitan aprender lo que esas personas dicen en situaciones que son parte de su experiencia cotidiana normal. Huelga decir que, el material que se ocupa de este tipo de contenidos culturales, ha de ser auténtico para permitirles comparar y contrastar fácilmente la información sobre los estilos de vida y los modelos en la cultura objeto de estudio con su cultura nativa.

La propia experiencia del alumnado facilitará el aprendizaje de esos modelos. Mediante el fomento de los conocimientos culturales (insights), el alumnado estará mejor preparado para comunicar con los hablantes nativos y hacer frente a situaciones de la vida real que se puedan encontrar en los países de habla inglesa, que sería el ideal a conseguir.

2.7. Estudio de caso




Planificación de una Unidad Basada en el Contenido en Arquitectura utilizando la Unidad de Plan de Inventario

Lengua en Uso:	Describiendo, aportando información, pidiendo información
Contenido de la materia:	Arquitectura, geografía, estaciones, tiempo.
Cultura:	Puertas y ventanas a un país de destino y la ciudad de origen de los alumnos y alumnas.
Vocabulario:	Colores, formas, tamaños, materiales (Madera, piedra), detalles arquitectónicos (hierro, balcones, ornamento), términos geográficos (nieve, lluvia, sol, nubes).








Estructuras gramaticales:

- ☐ Verbos en forma de orden – abrir, cerrar, tocar, indicar.
- ☐ Verbos en tiempo presente – ser, ver, pensar, pintar.



Materiales esenciales:

-  Fotografías de ambos objetivos y culturas de origen de las puertas y ventanas, puntos de referencia geográficos y estaciones.
-  Papel, regla, cinta métrica, pinturas, marcadores.
-  Mapa del país objetivo.





Actividades:

-  Introduce vocabulario a través de la Respuesta Física Total (TPR) seguida de fotos de las puertas y ventanas de las clases.
-  Ordenar las fotos de puertas/ventanas, país de destino/ciudad de origen, tamaño, forma, material, color.
-  En pares, calcular la medida de las puertas y ventanas en la clase.
-  Utiliza la secuencia TPR de mapa geográfica, estaciones y metereología del país de destino y ciudad de origen.
-  En pequeños grupos, pinta la ventana original con la vista en el país de destino o la ciudad de origen.
-  Describe una ventana por escrito u oralmente.
-  Exponer ventanas en la clase y que los alumnos y alumnas elijan la que más les gusta y que escriban porqué les gustan.

Evaluación:

-  Observa la participación del alumnado, evaluar para comprender
-  Observa la participación del alumnado, evaluar la exactitud y pronunciación.

Valorar la participación, la utilización del objetivo:

-  Lenguaje y exactitud
-  Valorar la inclusión de todos los elementos, presentación y participación en el grupo del proyecto.
-  Evaluar el párrafo escrito con exactitud y sentido (significado).
-  Evaluar la escritura del alumnado respecto a la coherencia, el interés y la exactitud.

Basado y adaptado de una unidad preparada por Pam Morgan, Renbrook School, West Hartford, CT.

2.8. Conclusión

Si bien la CBI puede ser un reto y una exigencia para el profesorado y el alumnado, puede ser muy estimulante y gratificante. El grado en el que se adopta este enfoque dependerá de la voluntad de sus alumnos y alumnas, la institución en la que trabaja y la disponibilidad de recursos en su entorno.

Incorporando CBI en las clases de lengua extranjera es un modo de proporcionar un contexto significativo para la enseñanza de idiomas a la que creará un vehículo para reforzar las habilidades académicas. La enseñanza a través del contenido es divertida y merece la pena tanto para el profesorado como para el alumnado. Aunque se necesita más tiempo para planificar y elaborar materiales para la enseñanza basada en el contenido, los resultados bien merecen el esfuerzo.

3. Aprendizaje social/ principios de enseñanza

“Los alumnos y alumnas que han tenido 12-20 años de aprendizaje cooperativo y han tenido la oportunidad de trabajar en equipo con alumnos y alumnas diferentes en habilidad, etnia, género, etc. Estarán en mejores condiciones para construir positivamente las relaciones interdependientes que aquellos alumnos y alumnas que hayan tenido 12-20 años de aprendizaje individualista y competitivo” (Johnson & Johnson 1994).

En la vida laboral diaria, el aprendizaje en grupos para compartir conocimiento, competencias y habilidades para resolver problemas, crear Nuevo conocimiento y aprender de otros y otras es un factor clave. Por lo tanto, las ofertas educativas deben considerar los contextos de aprendizaje sociales. Sin embargo, los enfoques de enseñanza orientada socialmente no sólo forman a un grupo y dejan que los alumnos y alumnas trabajen juntos, incluso sabiendo que el desarrollo del conocimiento puede suceder sin intención, sino que más bien debería estar estructurado para permitir aprender juntos, el uno del otro y de forma individual. Centrándose en uno o en otro, las diferentes teorías han evolucionado ocupándose del aprendizaje en un entorno social.

3.1. Teorías centradas en el aprendizaje en un contexto social

Como muchos otros principios, hay varias teorías centradas en el comportamiento y cognición como elementos básicos para el aprendizaje en contextos sociales. Los dos principales son la teoría del aprendizaje social y la teoría del desarrollo social.

La Teoría del Desarrollo Social dice que la cognición y la consciencia son productos del comportamiento social y la interacción social tiene que tener lugar antes de que el desarrollo (Lev Vygotsky¹⁶). La Teoría del Aprendizaje Social – de Cornell Montgomery’s – dice que el comportamiento humano es una interacción recíproca continua a nivel cognitivo, conductual y contextual. El comportamiento es así influenciado tanto de factores psicológicos como sociales (Bandura, 1977).

Böttger et al. (n.d.) reconoce dos sistemas cognitivos diferentes en interacciones sociales: el de un individuo y el de un grupo. Se asignan tres perspectivas diferentes a lo largo de este eje desde la cognición de la persona de un lado a la cognición del grupo de otro: la perspectiva socio-constructivista, la socio-cultural y la cognición compartida.

La teoría socio-constructivista hace referencia al desarrollo individual basado en la interacción social; un sistema cognitivo en contacto con otros se comunica e interpreta la información esencial para su desarrollo futuro. Así, dependiendo de los niveles de desarrollo, las interacciones sociales específicas y el desarrollo posterior pueden tener lugar. Las interacciones grupales, individuales y sociales se conectan.

La perspectiva socio-cultural ve la relación entre la interacción social y el desarrollo cognitivo individual. A través de las interacciones sociales, los individuos desarrollan sus sistemas cognitivos. Sin embargo, la perspectiva socio-cultural reconoce desarrollo a ambos niveles: el social y el individual. De una persona a otra, la comunicación tiene lugar para interactuar (nivel inter-psicológico). En cada individuo, esto puede generar auto-reflexión (nivel intra-psicológico). Así, las interacciones de otras personas pueden interactuar en las nuestras propias.

La tercera es la perspectiva de la cognición compartida que ve el entorno como una parte de las actividades cognitivas; centrada en diferentes sistemas cognitivos individuales que lo forman. Al interactuar/comunicar el sistema cognitivo de cada miembro del grupo puede desarrollar y así desarrolla el sistema cognitivo del grupo.

¹⁶ <http://tip.psychology.org/vygotsky.html>

Esto significa que el conocimiento en los grupos puede ser adquirido de forma individual, como un colectivo o por la cooperación con los demás (Probst, Raub & Romhardt, 1999). Cualquiera que sea y como sea el conocimiento es adquirido, los entornos de aprendizaje sociales tienen todos en común que las interacciones se pueden dividir en fases específicas.

3.2. Fases en las interacciones sociales

Cuando las personas se unen en diferentes procesos sociales pueden ser reconocidos; ellas forman fases de grupo específicas que en algunos casos pueden ser identificadas más claramente que en otros. Hay cuatro fases principales que pueden suceder en cualquier entorno de aprendizaje social. Reconociéndolas, así como sabiendo las principales características, puede ayudar en la creación de un entorno enérgico para los alumnos y alumnas. Por lo tanto, las descripciones siguientes también muestran la gama de funciones que el profesorado puede tener en tales entornos de enseñanza – algunos de los cuales pueden ser de importancia en todas las fases. Sin embargo, las siguientes, entre otras, son típicas.

Al principio de dichos sistemas de grupo, siempre existe la fase en la que las personas necesitan orientarse; lo que va desde el conocimiento de los demás (mejor) para encontrar (o conseguir) el papel de uno en el entorno de grupo. La curiosidad y la ansiedad pueden jugar un papel importante; ciertamente su grado depende de la experiencia anterior tratando con personas nuevas, entornos nuevos y nuevos desafíos. En esta fase, el profesorado tiene el importante papel de un facilitador/moderador: el tutor o tutora ha de crear un clima acogedor de aceptación y respeto; explicar tareas, procesos y reglas así como invitar a todos los miembros del grupo a abrirse y empezar a trabajar /aprender juntos.

La siguiente fase está dedicada principalmente a empezar a interactuar en los principales temas de la sesión grupal; los miembros del grupo interactúan debatiendo, por ejemplo, ideas, opiniones y perspectivas. En esta fase, el formador o formadora es principalmente un moderador o moderadora y mediador o mediadora: él o ella tienen que intermediar en caso de conflictos, llevar el debate y fomentar la participación o silencio de los participantes. Él o ella ha de apoyar a los nuevos miembros del grupo que han entrado en el equipo en esta fase.

En la tercera fase los miembros del grupo cada vez están más cómodos, interactuando con los demás y utilizando su comportamiento socializado con el objetivo de resolver problemas, redactando un informe de grupo o actividades conjuntas similares.

En esta fase, el profesorado es más el promotor: el profesor o profesora promueven interacciones según el ambiente del grupo, las tareas y los rasgos de los alumnos y alumnas de forma individual. Esto tiene lugar de múltiples formas: las interacciones pueden ser pre-estructuradas y fijas o abiertas, formales o informales.

Al final de la sesión grupal, los miembros del grupo se centran en finalizar su trabajo conjunto y están a un paso de volver a sus otras actividades. En este punto, el alumnado empieza a volver a su rutina diaria. En esta fase, el profesorado se convierte en facilitador: su principal función es permitir el trabajo auto-reflexivo y fomentar la transferencia de lo que los miembros del grupo han aprendido a su vida diaria.

3.3. Métodos didácticos/ Estrategias para principios orientados socialmente

Para entornos de aprendizaje social en el que el alumnado está agrupado para trabajar y búsqueda de significado, comprensión o soluciones, el paraguas del aprendizaje colaborativo se utiliza frecuentemente. Las actividades de aprendizaje colaborativo pueden incluir redacción colaborativa, proyectos de grupo, solución de problemas, debates, equipos de estudio y otras actividades. Esos son todos los métodos de aprendizaje /enseñanza en la que el alumnado se une para explorar una cuestión importante o gestionar un problema, o en la que el grupo de alumnos y alumnas se unen para discutir un tema o una tarea compartida. Sin embargo, todas estas actividades están estrechamente relacionadas con la noción de “aprendizaje colaborativo”. En este tipo de aprendizaje, el alumnado trabaja junto a una actividad estructurada y se valora tanto su trabajo individual como grupal. De ahí, se puede decir que en un aprendizaje colaborativo los participantes trabajan juntos para conseguir un objetivo individual pero en el aprendizaje cooperativo trabajan en equipo para conseguir un objetivo común.

La mayoría de los métodos de aprendizaje colaborativo /cooperativo se pueden aplicar en muchas materias, con diferentes grupos y escenarios de aprendizaje. En general, difieren según su grado de auto-organización, responsabilidad y forma de evaluación. Además de estos parámetros, algunos de estos escenarios de aprendizaje se pueden aplicar a los pequeños grupos, otros a grupos más grandes. Sin embargo, se basan en conceptos tales como el aprendizaje por observación, imitación y de modelo. Algunos de los contextos o escenarios más frecuentes son los siguientes:

Par-compartido y aprendizaje recíproco – se trata de que dos alumnos o alumnas, por ejemplo, comparten ideas o resuelven un problema. En ese pequeño grupo, ambos participantes tienen la responsabilidad de hablar, escuchar y dar opiniones. Este método podría usarse como aprendizaje recíproco en el que un alumno o alumna empieza leyendo y resumiendo/interpretando un texto antes de que el segundo de ellos (o ellas) lo discuta y a continuación el otro alumno o alumna empieza leyendo y resumiendo /interpretando la siguiente secuencia.

Grupos puzzle – Ofrece al alumnado la posibilidad de hablar y explorar una cuestión y posteriormente un grupo anterior o nuevo grupo enseña a sus nuevos compañeros. El alumnado estará en un grupo de “principiantes” y en el otro “expertos/as”.

Debate división de clase – Todo el grupo de alumnos y alumnas se divide en dos para debatir un tema importante. Cuanto mayor sea el tamaño del grupo, menor serán las oportunidades que tendrán todas las personas de implicarse activamente y la necesidad de coordinación crecerá.

Grupos al azar de tres o cuatro – en grupos más grandes a veces es mejor dividir y hacer grupos más pequeños de tres o cuatro miembros para debatir un tema amplio. Por lo tanto, todos los miembros pueden tomar parte activa y preparar una respuesta.

Grupos de interés – los alumnos y alumnas con los mismos o intereses parecidos trabajan juntos (en algunos casos, podría ser beneficioso formar grupos con intereses mezclados, con representantes de diferentes orígenes y contextos, culturas, religiones y/o edad).

Mesa redonda dirigida por compañeros – pequeños grupos de cinco a siete estudiantes se unen y mantienen un debate en una mesa redonda. Esto puede llevarse a cabo de un modo muy constructivo: buscando consensos juntos incluso si existen opiniones diferentes.

Equipos de estudiantes divididos por logros – tras una introducción inicial del tema principal, los pequeños grupos realizan algunos ejercicios antes de entrar en un concurso. En este concurso, cada estudiante recopila los puntos de evaluación para su equipo. Así la reflexión individual tiene lugar y se valora igualmente.

Las nuevas tecnologías han añadido una nueva dimensión al aprendizaje colaborativo y cooperativo en los últimos años. El aprendizaje colaborativo ayudado con la informática (CSCL) y el trabajo cooperativo asistido por la informática se pueden distinguir. En ambos escenarios – el primero se refiere al aprendizaje y el otro centrado en el trabajo – las nuevas tecnologías suelen ser una ayuda que controla y hace un seguimiento de las interacciones grupales, gestiona tareas y funciones y transfiere o almacena (nuevo) conocimiento). Estas herramientas, por lo tanto, pueden mejorar la eficiencia y la eficacia de los procesos de aprendizaje en contextos sociales.

El trabajo de compañeros, el trabajo en grupo y los debates pueden ser de valor en la generalización y transferencia de conocimiento del alumnado (de unos a otros), así el aprendizaje va más allá del aprendizaje individual. Las actividades como estas descritas más arriba pueden ser de ayuda en los exámenes y síntesis de ideas y comprensión de lo que se está aprendiendo (Reznitskaya, Anderson & Kuo, 2007; Corden, 2001; Nystrand, 1996; Reznitskaya, Anderson & Kuo, 2007; Weber, Maher, Powell & Lee, 2008 and Corden, 2001; Matsumara, Slater & Crosson, 2008). Por lo tanto, el aprendizaje en contextos sociales pueden tener beneficios específicos para los alumnos y alumnas; en general, éstos podrían ser a nivel cognitivo, emocional – motivacional y social. Algunas de las principales ventajas de los escenarios del aprendizaje social son numeradas en la siguiente sección.

3.4. Beneficios del aprendizaje grupal en un ambiente colaborativo

Diversidad y competencias interculturales

El aprendizaje en grupos puede reunir a alumnos y alumnas de diferente origen social, cultural y/o religioso. El trabajo en equipo y la participación en debates grupales con ellos y ellas puede dar una idea de la multitud de perspectivas y ayuda a aumentar la conciencia, tolerancia y /o evitar los malentendidos interculturales. El alumnado conoce nuevas ideas y se beneficia de los conocimientos de otras personas, habilidades y competencias.

Desarrollo inter-personal

Al interactuar con otras personas, los alumnos y alumnas aprenden a relacionarse con compañeros y compañeras, otros alumnos y otras alumnas y profesores/as de un modo estructurado. El alumnado con origen emigrante forma parte de un equipo, debate y resuelve problemas y aprende el comportamiento social de acuerdo al sistema social en su “nuevo” país de acogida.

Desarrollo intra-psicológico

Al comunicar e intercambiar información, presentar y debatir temas con otros, el alumnado puede reflexionar sobre varios puntos de interés y verificar el conocimiento existente, corregir o modificar y asegurarlo en su memoria. Unido a esto, pueden crear un conocimiento más completo que sin esta interacción social.

Desarrollo de habilidades sociales

Debatir los diferentes puntos de vista puede ayudar a entender mejor otras opiniones y defender las suyas propias, ejerciendo el pensamiento crítico y apropiándose de temas relacionados. En algunos casos, esto puede ser una consecuencia indirecta, además de aprender del tema principal.

Factores motivacionales

Otra ventaja podría ser que el alumnado podría estar más motivado – o durante más tiempo – para aprender en grupo en lugar de individualmente.

Varias oportunidades de retroalimentación

Basado en las interacciones adicionales entre los alumnos y las alumnas, reciben más retroalimentación personal sobre sus ideas y respuestas que de forma individualizada por parte del profesorado. La auto-reflexión se puede organizar basándose en su retroalimentación externa.

Resolver problemas difíciles

El conocimiento conjunto del grupo puede ayudar a resolver problemas que un individuo por sí solo no podría hacer. En la vida real, dos o más miembros del grupo no tendrán exactamente la misma competencia, habilidad y conocimiento. Para formar un grupo, cada individuo puede aportar su conocimiento para resolver un problema.

Posibles inconvenientes

Sin embargo, las interacciones sociales pueden provocar algunos inconvenientes que el profesorado debería tener en cuenta, especialmente válidas para muchos emigrantes que necesitan orientarse en una nueva cultura/sociedad. Algunos de estos posibles inconvenientes son:

Asumir la responsabilidad para aprender: Hacer responsable al alumnado del aprendizaje de los demás puede generar estrés para estudiantes sin experiencia y con baja autoestima.

Funciones en los grupos: La asignación de roles puede causar conflictos entre estudiantes, particularmente en un grupo en el que haya muchos individuos “fuertes”.

Influencia del sistema social: Las personas de cualquier tipo de interacción social se verán influidas por su “original” contexto social y la comunicación entre los miembros del grupo se verá influida por el comportamiento social. Esto incluye también el peligro de:

- 📌 **Reforzar estereotipos:** grupos de aprendizaje podrían convertirse en microcosmos del punto de vista “tradicional”.
- 📌 **Bajo nivel de pensamiento:** En grandes grupos, a veces, sólo hay tiempo de centrarse en las tareas en niveles básicos lo que lleva a ignorar estrategias de mayor nivel de pensamiento.

Las condiciones previas necesarias para el aprendizaje mutuo establecido por Johnson & Johnson (1994) incluye interdependencia positiva, interacción directa, responsabilidad individual, habilidades sociales y la evaluación como factores principales – hay algunos elementos claves de éxito mencionados en la lista de recomendaciones que el profesorado en un contexto de aprendizaje social debe tener en cuenta.

3.5. Recomendaciones para los principios de enseñanza orientados socialmente

El profesorado FLAM aplicando estos principios debería:

- ☐ Ofrecer una introducción a la sesión con una explicación clara de la actividad desde el principio, responsabilidades (realistas, alcanzable y medible) y objetivos de aprendizaje;
- ☐ Esperar la excelencia de todos los alumnos y alumnas; haciéndoles saber que cree en ellos y ellas y valora sus aportaciones por igual.
- ☐ Ofrecer orientación a través del proceso de aprendizaje en su totalidad y una evaluación del trabajo final con retroalimentación detallada,
- ☐ Siempre que surjan los conflictos, mostrar al alumnado cómo podrían resolverlos y prevenirlos en el futuro.
- ☐ Ayudar a los alumnos y alumnas a reflexionar en su progreso sobre una base regular,
- ☐ Por ultimo, pero no menos importante, promover el humor.

Dado que las personas emigrantes, y particularmente las mujeres emigrantes, a menudo carecen de redes sociales y sólo tienen sus familias como punto de referencia, el carácter social de la educación de los emigrantes y el asesoramiento es fundamental. Esto es aún más importante, ya que muchos alumnos y alumnas emigrantes a veces también muestran una ausencia de autoestima y confianza en sí mismos. La aplicación de los principios de aprendizaje orientados socialmente debe animar a cada alumno y alumna emigrante a aportar su propio contexto, personalidad y aportaciones a las sesiones de aprendizaje, mejorar la confianza en sí mismos y contribuir al éxito del aprendizaje en el grupo. En una atmósfera ideal de entendimiento mutuo y apoyo, los alumnos y alumnas emigrantes están en condiciones de cooperar y, así aprender unos de otros.

El principio de aprendizaje social afecta principalmente a personas que aprenden unas de otras mediante la observación, la imitación y el modelo. Así el profesorado debería ser consciente cuando planifica las clases de cómo los alumnos y alumnas son capaces de adquirir conocimiento o habilidades unos de otros. Como se ha mencionado anteriormente, hay dos tipos de métodos en grupos de trabajo; aprendizaje cooperativo y colaborativo, con diferentes objetivos. Esos dos métodos de aprendizaje son diferentes así que el profesorado tiene que elegir uno de los métodos que se adapten a los objetivos del aprendizaje. La colaboración, centrada en el alumnado, y el enfoque de estrategia múltiple para la enseñanza y el aprendizaje es fundamental para la educación multicultural.

Los principios de aprendizaje orientado socialmente están dirigidos a crear un ambiente favorable de aprendizaje de intercambio de conocimiento mutuo. Las sesiones deberían tener el carácter de un “evento social” y no simplemente una ocasión de la transferencia de conocimientos. La aplicación de los principios de aprendizaje orientados socialmente debería alentar a cada alumno o alumna emigrante a contribuir con sus propios orígenes y contextos, la personalidad y las aportaciones de las sesiones de aprendizaje y así contribuir al éxito del aprendizaje en el grupo. En una atmósfera ideal de entendimiento mutuo y ayuda, el alumnado emigrante está en condiciones de cooperar y aprender unos de otros. Tales métodos son particularmente importantes para la autoconciencia del alumnado que, a menudo, es demasiado tímido para hacer frente al profesorado directamente. Los profesores y profesoras (tutores/tutoras) pueden tratar de aumentar la autoestima de los alumnos y alumnas mediante el uso de métodos orientados socialmente.

4. Bibliografía

- Antoni, C. , D. Bach u. a. (2001), Gruppenarbeit. Konzepte-Werkzeuge-Praxismodelle, Düsseldorf.
- Bandura, A. (1977), Teoría de Aprendizaje Social Learning Theory. New York: General Learning Press.
- Barr, R. B., & Tagg. J. (1995), De la enseñanza al aprendizaje. *Change*, 27(6), 13-25.
- Boggs, G. R. (1996), El paradigma de aprendizaje. *Community College Journal*, 66(3), 29-27.
- Böttger, Katharina, Großmann, Susanne, Mietk, Diana, Piontkowsky, Dagmar, Schönebaum, Jan, Schukowski, Britta, Steffens, Christiane & Katrin Wischnewski (n.d.), Kooperatives Lernen.
- Caine, R. N., & Caine, G. (1991), Haciendo conexiones: la enseñanza y el cerebro humano. Alexandria, VA: ASCD.
- Centro de Psicología en Escuelas y Educación, APA Education Directorate, <http://www.apa.org/ed/schools/index.aspx>
- Corden, R.E. (2001), Discusión grupal y la importancia de una perspective compartida: Aprendizaje de la investigación colaborativa. *Investigación cualitativa*, 1(3), 347-367.
- Consejo de Europa (2001), *El Marco Común Europeo de Referencia para los Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cross, K. P. (2000), *Cross paper #4: Aprendizaje colaborativo 101*. Mission Viejo, CA: Liga para la Innovación en los centros educativos.
- Driscoll, M. P. (1994), Psicología de aprendizaje para la enseñanza. Needham, MA: Allyn & Bacon.
- Friedrich, H.F. & Ballstaedt, S-P. (1995), Strategien für das Lernen mit Medien. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen (DIFF).
- Gardner, H. (1993), Multiple intelligences: The theory in practice. New York: Basic Books.
- Genesee, F. (1994), Integrating language and content: Lessons from immersion (Educational Practice Report No. 11). Santa Cruz, CA and Washington, DC: National Centre for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Gilbert, Susan (2004), Typisch Mädchen! Typisch Junge! - Praxis für den Erziehungsalltag, dtv, München.
- Johnson, Roger T; Johnson, David (1994), An overview of cooperative learning. <http://www.co-operation.org/pages/overviewpaper.html>
- Konopka, Gisela (1968), Soziale Gruppenarbeit - ein helfender Prozeß, Weinheim, Beltz-Verlag.
- Matsumura, L.C., Slater, S.C., & Crosson, A. (2008), Classroom climate, rigorous instruction and curriculum and students' interactions in urban middle schools. *The Elementary School Journal*, 108(4), 294-312.
- Mohan, B. (1986), Language and content. Reading, MA: Addison Wesley.
- Nystrand, M. (1996), Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom. New York: Teachers College Press.
- Pesola, C. A. (in progress), Background, design and evaluation of a conceptual framework for FLES curriculum. Ph.D. Dissertation, University of Minnesota, Minneapolis.
- Probst, Raub & Romhardt (1999), Wissen managen: Wie Unternehmen ihre wertvollste Resource optimal nutzen. Frankfurt am Main: FAZ, Wiesbaden.

Reznitskaya, A., Anderson, R.C., & Kuo, L. (2007), Teaching and learning argumentation, *The Elementary School Journal*, 107(5), 449-472.

Robinson, G. L. N. (1985), *Cross-cultural Understanding*. New York: Prentice Hall.

Stangl-Taller (2010), Lernen in Gruppen. <http://www.stangl-taller.at/>

Tomalin, B. & S. Stempleski (1996), *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.

Weber, K., Maher, C., Powell, A., & Lee, H.S. (2008), "Learning opportunities from group discussions: Warrants become the objects of debate". *Educational Studies in Mathematics*, 68 (3), 247-261.

5. Estudios de casos

Estudio de caso 1

Vienna Municipal Department 17 – Integración y Diversidad Proyecto de diversidad: “Start Coaching” (Inicios del asesoramiento MA 17 - Integrations- und Diversitätsangelegenheiten 1200 Wien, Dresdnerstraße 93, 5. Stock, Zimmer 5.54 und 5.63

<http://www.startwien.at/>

Filosofía /evaluación de la misión /objetivos

“Start Coaching” es un servicio proporcionado por el MA17 que está diseñado para ayudar a las personas emigrantes recién llegadas a encontrar su camino en Viena y de un modo más rápido. El “folleto de educación” que todos los clientes de “Start Coaching” reciben es para registrar todos los programas formativos y educativos que todas las personas emigrantes pueden realizar con el fin de facilitar pruebas de habilidades lingüísticas alemanas, cualificación profesional, educación y formación. Además, el folleto debería ayudar a los socios del proyecto a dar un vistazo en los programas en los que las personas emigrantes han participado y lo que debería ofrecer a él o ella. (Cuaderno de Educación, ver Start Wien Homepage). Un objetivo adicional del servicio es ayudar a la ciudad de Viena a medir la integración (<http://andreasreisenberger.viennablog.at/2008/11/05/bildungspass-statt-fremdenhass>).

1. Historia, contexto y estructura general

Viena ha ofrecido “Start Coaching”, una nueva medida de orientación para personas emigrantes recién llegadas, desde Noviembre 2008. El servicio gratuito está dividido en 3 áreas principales: los inicios del asesoramiento /formación, el folleto de la educación y los módulos de información. Este proyecto esta diseñado para tener lugar inmediatamente después de la cita de los emigrantes con MA 35; es decir, después de recibir su primer permiso de residencia en Austria.

2. Grupos destinatarios y contenido del servicio

“Start Coaching” está dirigido a todas las personas emigrantes que hayan recibido su primer permiso de residencia en Austria a partir de Octubre 2008. Los trabajadores de MA17 ofrecen asesoramiento en los 15 idiomas más importantes de los emigrantes, sobre todo en relación con el Acuerdo de Integración, pero también sobre cualquier otro tema que esté relacionado con la inmigración.

En la cita “start coaching”, se ofrece una primera orientación a las personas recién llegadas. La situación de las personas emigrantes se aclara, su perspectiva se analiza y se decide qué pasos ha de tomar. Además, las personas emigrantes reciben el llamado “folleto de la educación en Viena”, que proporciona información sobre cursos de idiomas, información de eventos así como servicios de asesoramiento. Además todos los programas de educación y formación continua a los que asisten los emigrantes son registrados en el folleto. El folleto de la educación también contiene bonos o vales de la Ciudad de Viena para los cursos de integración en alemán valorados en 300 euros. Antes de que los bonos o comprobantes se hayan utilizado en un Curso de Integración, sin embargo, las personas emigrantes han asistido al menos a varios módulos especiales de información, tales como: “Orientación profesional para las personas emigrantes recién llegadas”, “Reconocimiento de las cualificaciones recibidas en el extranjero”, “Cuestiones de residencia”, “Comprensión de los y las vienesas”, “el sistema de Salud Austriaco”, “la escuela austriaca y el sistema educativo”,

“Viviendo en Viena” y “Mis lenguas, nuestras lenguas –aprendiendo alemán”. Los módulos se ofrecen en las lenguas nativas de las personas emigrantes y son impartidas por personas de origen extranjero. Tras asistir a uno de estos eventos, las personas emigrantes reciben un sello en su bono de lenguaje y un folleto educativo. Sólo entonces el bono puede utilizarse para un curso de Integración (MA 17, Start Wien Homepage).

3. Acceso

MA 17 colabora con MA 35, la autoridad de inmigración austriaca. Así, nadie que reciba su primer permiso de residencia en Austria es automáticamente referido al proyecto “Start Coaching” para tener una cita. Sin embargo, a los módulos de información pueden asistir aquellas personas interesadas, no sólo aquellas que sustenten el folleto de educación.

El servicio trata de atraer a las personas emigrantes para ofrecerles asesoramiento gratuito y particularmente los bonos para los Cursos de Integración Alemán valorado en 300 euros. Además, se ofrece asesoramiento y módulos de información en 15 idiomas, por lo que ayuda a las personas extranjeras que aún no hablan alemán a sentirse cómodas y a beneficiarse del servicio.

4. Redes de trabajo

“Start Coaching” colabora estrechamente con varios centros educativos, servicios de orientación profesional y redes de trabajo de emigrantes y organizaciones. Representa un punto de encuentro entre los emigrantes y las instituciones apropiadas. En función de las instituciones educativas, se presta especial atención a la adquisición del idioma alemán con el fin de conseguir el Acuerdo de Integración. Muchas escuelas de idiomas, organizaciones de emigrantes y centros de educación adulta ofrecen esos cursos. La página web “Start Coaching” proporciona una base de datos para todos los cursos de Integración que se ofertan.

Como para los servicios de orientación profesional, “Start Coaching” ofrece un módulo sobre asesoramiento profesional asistido por waff, la Fundación de Promoción de Empleo en Viena. Esta institución promueve la política de mercado laboral activa y ofrece información para las personas que solicitan empleo en varios idiomas. Las personas emigrantes pueden aprender todo sobre sus derechos, deberes y oportunidades en el mercado laboral y la orientación laboral para las personas emigrantes recién llegadas. “Start Coaching” también colabora con el “Reconocimiento y centro de asesoramiento de educación continua para emigrantes” (Beratungszentrum für MigrantInnen: Anerkennungs- und Weiterbildungsstelle). Aquí los y las emigrantes pueden recibir información sobre las reglas del mercado laboral austriaco, oportunidades profesionales con cualificaciones que pueden diferir de aquellos en su país de origen, posibilidades para la formación y educación continua y financiación disponible y el reconocimiento de cualificaciones adquiridas en el extranjero. El centro ofrece asesoramiento profesional, consejo sobre formación y educación continua, y apoyo a los clientes durante su formación y con los procesos de reconocimiento.

Otro socio fundamental de “Start Coaching” es el Servicio Público de Empleo Austriaco (AMS), es el principal proveedor de Austria de los servicios relacionados con el mercado laboral. Ajusta las personas candidatas con las ofertas de trabajo y ayuda a las personas que buscan empleo y a empresas que ofrecen asesoramiento, información, oportunidades de capacitación y asistencia financiera para acciones formativas en forma de bonos de educación.

Finalmente, “Start Coaching” colabora con la Cámara Económica de Viena ((WKO), que representa uno de los proveedores de educación y formación más antigua de Austria (Start Wien Homepage/PartnerInnen).

5. Resultados y evaluación

Goran Novakovic, portavoz del MA17, comenta que la efectividad del “Start Coaching” se debe a la estrecha colaboración con la AMS y el waff. Al recurrir a instituciones tan poderosas con medidas personalizadas de educación continua, hay que tener en cuenta el conocimiento individual y las habilidades. Así, los emigrantes tendrán mejores oportunidades en el mercado laboral en el futuro (<http://andreasreisenberger.viennablog.at/2008/11/05/bildungspass-statt-fremdenhass>).

Trás el primer módulo de información en Noviembre 2008 que 150 personas fueron atendidas, el número se duplicó en Diciembre de 2008 (370 personas). La Concejala de Integración Sandra Frauenberger deduce que el programa es el camino idóneo para ayudar a las personas emigrantes recién llegadas mostrándoles cómo establecerse en Austria (http://www.vhs.at/aktuelles_detailansicht+M595cfd4068c.html).

Debido a su inicio tan reciente, hasta el momento poco se sabe sobre los resultados del programa. Puede, sin embargo, considerarse un ejemplo de buenas prácticas por varias razones. En primer lugar, aborda los principales problemas a los que se enfrentan los emigrantes en Austria: el desconocimiento de sus propias perspectivas, información insatisfactoria sobre educación y las estructuras del mercado laboral y las dificultades en el reconocimiento de cualificaciones adquiridas en su país de origen. En segundo lugar, pretende aclarar los derechos de los emigrantes y los deberes. Esto es particularmente importante sobre todo en cuanto al Acuerdo de Integración se refiere, ya que existe poco conocimiento entre los emigrantes sobre dicho Acuerdo y quién ha de cumplirlo. Finalmente, el hecho que “Start Coaching” sirva como una conexión entre los emigrantes y las instituciones relevantes ayuda a clarificar las competencias en diferentes aspectos. Esto, sin duda, ahorra tiempo y energía, no sólo para los propios emigrantes, también para las instituciones y organizaciones.

Referencias:

<http://www.startwien.at/> [15 Jan 2009]

Estudio de Casos 2

Jugendbildungszentrum [JUBIZ] Verein Volkshochschule Ottakring - Jugendbildungszentrum
Ludo-Hartmann-Platz 7, A-1160 Wien

<http://www.jubiz.at/aktuell.html>

Filosofía /misión /objetivos

El principal objetivo de Wiener Volkshochschulen, del cual JUBIZ es una sub-sección, es proporcionar a la población de Viena con oferta educativa integral (<http://www.vhs.at/ueberuns.html?&L=>). JUBIZ aplica esta misión a los jóvenes emigrantes.

1. Historia, contexto y estructura general

JUBIZ es una sección de Volkshochschule Ottakring (centro de educación de adultos) y ofrece varios tipos de educación relacionada con medidas para jóvenes emigrantes de 15 a 25 años. Desde el verano de 2006 JUBIZ también incluye un servicio de asesoramiento educativo.

2. Grupos destinatario y contenido del servicio

JUBIZ cubre dos principales áreas de educación de jóvenes. Por otra parte, lleva a cabo un servicio de asesoramiento educativo (Beratungs- und Kompetenzstelle für Sprachförderung und Bildungsarbeit mit jugendlichen ImmigrantInnen) para jóvenes emigrantes y de otro lado proporcionan varios tipos de cursos para ellos. El servicio de orientación está explícitamente dirigido a jóvenes emigrantes recién llegados y a esos adolescentes emigrantes o adultos jóvenes que quieren entrar o re-entrar en el sistema educativo y de empleo austriaco. Proporciona orientación profesional así como información sobre cursos de idiomas alemán, cursos de alfabetización y educación básica, los diplomas de secundaria, A-niveles (Matura), métodos de financiación de la educación y cualquier otro tema relacionado con la educación. A los jóvenes emigrantes también se les ofrece ayuda mientras preparan las solicitudes de empleo, por ejemplo, redactando CVs, entrevistas de trabajo, etc.

JUBIZ ofrece una variedad de cursos para jóvenes emigrantes. En primer lugar, realizan un curso de idiomas alemán y de alfabetización en dos niveles. Esos cursos están dirigidos a emigrantes de 15 a 25 años que están registrados en Viena y que no han tenido la oportunidad de ir a la escuela en sus países de origen, o fueron pero muy poco tiempo. Los cursos sobre alemán básico y habilidades lectoras y de escritura así como matemáticas básicas. Hay excursiones regulares y actividades de grupo con el fin de estimular las capacidades de los estudiantes sociales y comunicativas. Los cursos se imparten en un semestre y tienen lugar de lunes a viernes por la tarde (15 horas semanales). Los cursos están financiados por el MA17 y los alumnos y alumnas sólo pagan 90 euros por semestre.

En segundo lugar, JUBIZ está especializado en cursos de orientación y de idioma alemán financiados por "stara Wien" (MA17). Están dirigidos a adolescentes recién llegados y jóvenes adultos. Los objetivos son la mejora de las habilidades lingüísticas y la adquisición de estrategias de estudio. Además, las competencias de la vida práctica (tales como la orientación en Viena, oficinas y autoridades, etc.) se fomentan y transmiten las competencias clave. El curso está diseñado finalmente para preparar al alumnado a participar en medidas

de formación continúa, como el certificado de secundaria (Hauptschulabschlussprüfung). Los cursos tienen lugar de lunes a viernes (20 horas a la semana), durante un año escolar con un coste total de 205 euros.

Para los jóvenes emigrantes que ya hablen alemán y estén planeando tener el certificado de secundaria pero no pueden pasar la prueba de acceso debido a su ausencia de habilidades básicas de lectura, escritura, JUBIZ ofrece un módulo de educación básico. El curso está diseñado para transmitir competencias importantes de texto para que después, cuando el alumnado asiste a un curso para obtener el certificado de secundaria, sean capaces de utilizar los materiales de estudio escritos y seguir las lecciones. Los jóvenes emigrantes también pueden estudiar materias de educación general y matemáticas, que son una premisa para la formación continúa. El curso tiene una duración de más de 2 semestres y cubre 20 horas a la semana. La cuota de inscripción es de 100 euros y se devuelve cuando los estudiantes pasan el examen final. Aparte de esto, hay sólo una cuota de 50 euros para los materiales de estudio, ya que los cursos están financiados por el Ministerio de Educación, Arte y Cultura Austriaco (BMUKK).

JUBIZ además ofrece cursos preparatorios para obtener el certificado de secundaria (Hauptschulabschluss). Una vez que el alumnado obtenga su certificado de secundaria JUBIZ también les ofrece más orientación profesional y educativa. Los cursos duran un año y cubren 30 horas a la semana. La cuota de inscripción es de 150 euros y se devuelve después de la graduación y cuando los alumnos y alumnas hayan asistido al curso de forma regular. Los materiales de estudio cuestan 50 euros. Finalmente, para el alumnado que a pesar de tener el certificado de secundaria no empiezan un periodo de prácticas o no quieren o no pueden asistir a una escuela superior, hay un curso llamado KomRex (Comuniación y Flexibilidad) con un especial énfasis en las habilidades informáticas. Además de mayor educación básica sobre estudios económicos, retórica y gestión de proyectos, cuentan con más orientación profesional y formativa. El curso tiene una duración de un año y cubre 30 horas semanales. El coste total es de 200 euros.

(<http://www.jubiz.at/lehrgaenge.html>)

3. Acceso

JUBIZ atrae a los alumnos y alumnas emigrantes, ofreciendo un enfoque global de la educación en Austria. Al alumnado no sólo se le proporciona servicios de orientación profesional, también adquieren muchos de los títulos que podrían no disponer directamente en JUBIZ. Muchos cursos están estructurados en grupos diferentes según las preferencias del alumnado y sus habilidades (clases de alemán sólo para chicas, clases con una progresión más lenta o más rápida...) con el fin de hacerle más cómodo el contexto educativo.

4. Redes

JUBIZ forma parte del FSE (Fondo Social Europeo) de la red “Dynamo”, que es una red para impartir los títulos básicos y certificados escolares para jóvenes así como para la integración en los sistemas educativos y del mercado laboral. El público objetivo de “Dynamo” son los jóvenes de origen extranjero con edades entre 15 y 25 años. Es más, JUBIZ es un sub-grupo de las universidades populares de Viena, el proveedor más destacado de la educación de adultos en Viena.

5. Resultados y evaluación

JUBIZ puede considerarse un ejemplo de Buena práctica, ya que anima encarecidamente a su alumnado en la educación continua. Poco a poco el alumnado adquiere los títulos que necesitan para acceder con éxito en el sistema educativo austriaco y en el mercado de trabajo. Todos los cursos que ofrece JUBIZ incluyen la orientación profesional, es decir, los alumnos y alumnas son en todo momento conscientes de las posibilidades que tienen y pueden decidir libremente a qué nivel de formación quieren llegar. Finalmente, gracias a los mecanismos de financiación múltiple (BMUKK, ESF, MA 17, waff) JUBIZ es capaz de ofrecer sus cursos a un coste extremadamente bajo.

Referencias

<http://www.jubiz.at/> [16 Jan 2009]

Estudio de Casos 3





Verein Interface GmbH

1040 Wien, Paulanergasse 3/1/2

<http://www.interface.or.at/>

Filosofía /misión /objetivos

Interface se define a si misma como una organización dirigida a la promoción de proyectos educativos relevantes para la integración. Sus objetivos son:

-  ayudar a los niños y niñas, adolescentes y personas adultas de origen extranjero para participar en la vida social
-  Aumentar la sensibilidad hacia la migración, la integración y la diversidad a través de medidas específicas.
-  Impartir competencias clave (en áreas de educación, cultura y deportes) para las personas emigrantes, con el fin de asegurarles la igualdad de oportunidades en la participación de la vida social.
-  realizar y apoyar las actividades relacionadas con la integración de la política educative en nombre de la ciudad de Viena u organizaciones a nivel internacional, europeo o nacional.

1. Historia, contexto y estructura general

Interface inicio sus actividades el 1 de Enero de 2005, cuando se puso en práctica una nueva política sobre la diversidad para las personas emigrantes (autoridad responsable: MA 17 Departamento Municipal de Diversidad e Integración). La organización, financiada por el MA 17, está compuesto por tres departamentos: el “Jugendbildungswerkstatt” (trabajo para la educación juvenile), el departamento para padres e hijos /hijas y, desde abril 2008, el servicio de asistencia a aquellas personas que puedan optar a asilo (Startbegleitung für Asylberechtigte und subsidär Schutzberechtigte). Un proyecto adicional denominado “Lernbar” ya ha concluido. El proyecto financiado por la Unión Europea se llevo a cabo entre el 1 de enero 2002 y 31 de mayo 2008. Estaba dirigido a mejorar el grado de educación en particular de adolescentes y mujeres de origen extranjero en Viena, en el distrito 2 y 20. Además de asesoramiento profesional y formativo la gente podía asistir a clases de alemán, lectura o informática (<http://www.interface.or.at/lernbar.htm>).

2. Grupos destinatarios y contenido del servicio

Actualmente Interface trabaja en varios cursos para emigrantes. El departamento “Jugendbildungswerkstatt” se centra en adolescentes y jóvenes adultos de entre 15 y 25 años contribuyendo así a su grado de integración. Además de servicios de asesoramiento el departamento proporciona cursos de alemán con orientación profesional integrada, aprendizaje creativo en términos de proyectos y cursos de informática avanzada y de iniciación para el público destinatario. Un componente de todos esos cursos es la unidad creativa. La intención de esas ofertas es la de explotar la comunicación en el grupo, conocer varias técnicas creativas y ponerlas en práctica en el conocimiento adquirido.

El departamento de padres y niños/niñas ofrece cursos “Mamá aprende alemán” (ver caso de estudio “Mamá aprende alemán”). Los cursos de integración para mujeres, aprender a ayudar a los niños/niñas y otros proyectos que actualmente están siendo programados.

Finalmente, el servicio de asistencia a aquellas personas con derecho a recibir asilo (Startbegleitung für Asylberechtigte und subsidär Schutzberechtigte) les ayuda a encontrar vivienda, trabajo, educación continua, cursos de alemán y guarderías para niños/niñas.

En cuanto al profesorado, la enseñanza de los diversos cursos que Interface ofrece, reciben regularmente invitaciones a eventos de formación profesional, principalmente en forma de talleres de trabajo. También hay reuniones periódicas del grupo de profesores y profesoras, donde pueden debatir problemas, incorporar ideas nuevas, etc.

3. Acceso

Los alumnos y alumnas conocen la organización, principalmente, a través de Internet, de redes entre las organizaciones de emigrantes y, sobre todo, mediante la promoción de MA17. Interface colabora con la Ciudad de Viena y es financiado por el MA17, éste menciona a sus clientes las organizaciones individuales que llevan a cabo cursos, incluyendo Interface.

Interface da gran importancia a los cursos de público específico para hacer que sus estudiantes se sientan cómodos en el entorno educativo. Por ejemplo, hay grupos separados para los adolescentes y jóvenes adultos, hay otros cursos de integración sólo para mujeres y el más específico “Mamá aprende alemán”. Así, los posibles temores e inconvenientes se reducen. Además, muchos de los trabajadores y trabajadoras de Interface hablan al menos uno de los más importantes idiomas de los emigrantes (turco, bosnio, croata, serbio y otros) para garantizar servicios de información y asesoramiento en educación adecuados.

4. Redes de trabajo

Interface básicamente coopera con MA 17 por quién está financiado. En la página web Interface, sin embargo, encuentras enlaces a las más importantes organizaciones /redes de trabajo de inmigrantes, centros educativos y servicios de orientación profesional existentes en Austria.

5. Resultados y evaluación

Interface y algunos de los proyectos que se llevan a cabo (por ejemplo, mamá aprende alemán) han tenido muy buena crítica en los medios de comunicación austriacos. Más recientemente, en Diciembre de 2008, el proyecto “Sprache Plus” realizado por Interface obtuvo el trofeo europeo para los proyectos de idiomas innovadores (“Europasiegel für innovative Sprachenprojekte”, ESIS). “Sprache plus” se dirige a jóvenes de entre 15 y 25 años que ya finalizaron la educación básica y cuando llegaron a Viena, en la mayoría de los casos, accedieron directamente al mercado laboral. “Sprache Plus” intenta evitar que esos jóvenes emigrantes dejen esos trabajos de baja cualificación ofreciéndoles la oportunidad de aprender alemán y recibir orientación profesional al mismo tiempo. Lo que es más, los cursos les animan a trabajar en sus habilidades sociales y creativas. En 2007, 1136 jóvenes emigrantes de más de 70 países diferentes participaron en estos cursos y pudieron mejorar sus oportunidades de futuro.

La concejala de Integración Sandra Frauenberger concluye que los cursos ofrecidos por Interface representan un paso importante hacia las perspectivas de futuro de los jóvenes emigrantes en términos de educación y empleo. Esto es lo que hace “Sprache Plus” un ejemplo de “Buena práctica” (http://www.wien.gv.at/vtx/vtx-rk-xlink?DATUM=2008_1211&SEITE=02008_1211017).

A nivel académico Interface ha participado en una evaluación sobre emigrantes en las instituciones de educación de adultos de Viena llevada a cabo por el Instituto de Sociología de la Universidad de Viena (Reinprecht Studie, http://www.interface.or.at/archiv_index.htm).

6. Referencias:

http://www.wien.gv.at/vtx/vtx-rk-xlink?DATUM=2008_1211&SEITE=02008_1211017
[16 Jan 2009]

<http://www.interface-wien.at/> [16 Jan 2009]

Estudio de Casos 4

ProDiverse (UK)Ltd
www.prodiverse.co.uk

Philosofía/misión/objetivos

- ☐ Nuestra misión es capacitar a los individuos, equipos y organizaciones a realizar sus potenciales en su totalidad.
- ☐ en ProDiverse se celebra y valora la diversidad.
- ☐ Ofrecemos soluciones centradas en personas creativas para mejorar el rendimiento individual, de equipo y organizacional.
- ☐ Adoptamos una cultura de primer cliente y nos comprometemos a proporcionar un servicio de valor añadido en todo momento.
- ☐ Ofrecemos un servicio orientado a los resultados
- ☐ Proporcionamos una formación integral y flexible, servicios de selección y asesoramiento.
- ☐ Estamos comprometidos con los más altos estándares de profesionalidad y trabajo en equipo con nuestros clientes para añadir valor y calidad a sus vidas en sus organizaciones.

1. Historia, contexto y estructura general

ProDiverse UK Ltd se constituyó en Octubre de 2001 y su primera oficina se estableció en el Centro de Empresas Verde Tottenham. En julio de 2002, la compañía abrió una segunda oficina en Enfield, que se convirtió en la oficina central. En 2004, la compañía tenía tres sucursales en el norte de Londres, un servicio móvil y una sucursal en South Africa. En 2005, la compañía se reestructuró y se abrió otra sucursal en Harrow. En la actualidad cuenta con dos oficinas principales en Enfield y Harrow y dos empresas hermanas, **ProDiverse Servicios de Selección Ltd** y **Servicios de Formación y Consultoría Ltd**.

ProDiverse es una organización agente de bolsa, de formación y selección, especializada en la prestación de servicios de igualdad y diversidad. Es una de las más fuertes, con un excelente historial en la ayuda a las personas desempleadas a conseguir un empleo sostenible ofreciendo formación individualizada y asesoramiento en la búsqueda de empleo.

La organización es especialmente buena en el diálogo con las más difíciles de alcanzar y obtuvo el mayor éxito en llegar a las minorías étnicas.

2. Grupos destinatarios y contenido del servicio

- (a) Clases trimestrales para diferentes grupos de personas de extensión variable.
- (b) Clases de alfabetización para pasar del nivel 3 al nivel 2
- (c) Habilidades de empleo, habilidades de búsqueda de empleo, ayuda a la búsqueda de empleo y orientación.
- (d) Desarrollo personal y habilidades sociales
- (e) Alumnado que varía en edad, etnia, nivel de cualificación y necesidades, muchos de ellos de grupos en desventaja social.
- (f) Objetivos para seleccionar a cualquier alumno o alumna que necesite los servicios ofrecidos.

3. Acceso

El alumnado conoce la organización a través del boca a boca. Para atraer alumnado emigrante, ProDiverse se anuncia en UK y hace promociones en seminarios y eventos. También recibe referencias de agencias gubernamentales.

Para hacer que el alumnado se sienta cómodo en el contexto educativo, proporciona pequeñas clases, con profesorado que no necesariamente es nativo del Reino Unido siendo más concientes de algunas de las dificultades a las que se enfrentan.

4. Redes de trabajo

ProDiverse tiene enlaces con Enfield, Southgate y Universidades de North East London; servicios de orientación profesional Próximo Paso; y proveedores de la formación profesional en la localidad. Tiene mecanismos de derivación tanto desde como hacia la red y las organizaciones de emigrantes; y el Gerente del Centro mantiene relaciones con redes de trabajo adecuadas y la organización, asistiendo a reuniones, seminarios y eventos.

5. Resultados y evaluación

El alumnado rellena formularios de evaluación. Realizan un seguimiento y ofrecen orientación a los proveedores de los servicios apropiados. La prestación del servicio es objeto de las regulaciones y normas Ofsted (que es una norma de control de calidad nacional para la educación y la formación).

Estudio de Casos 5

Cursos de Integración

Volkshochschule im Landkreis Cham e.V., Pfarrer-Seidl Str. 1, Cham 93413,

www.vhs-cham.de

Filosofía / mission / objetivos

El objetivo de los cursos de integración es promocionar la integración de las personas emigrantes en función de la participación social e igualdad de oportunidades. El curso está centrado no sólo en la adquisición del conocimiento del lenguaje, también en la cultura, historia, valores políticos de la constitución, el sistema legal y las instituciones políticas del estado constitucional democrático.

1. Historia, contexto y estructura general

El esquema del curso fue desarrollado por el Instituto Goethe con la ayuda de la Universidad Maximilian Ludwig en Munich (LMU) y la Universidad de Friedrich Schiller en Jena (FSU) en nombre del Ministerio Federal de Interior (BMI). El marco provisto es una guía de orientación para instituciones y programadores de cursos. También ayuda a desarrollar materiales de aprendizaje y enseñanza así como exámenes, por ejemplo, “Deutsch-Test für Zuwanderer” (“Examen alemán para emigrantes”) y es parte de las medidas de desarrollo y garantía de calidad.

Los cursos de idiomas se componen de 600 horas de enseñanza (6 módulos), en los que las primeras 300 horas se dedican a un curso de idioma básico y las restantes 300 horas como un curso de idiomas intermedio. Además 45 horas de enseñanza de curso de orientación.

Los participantes con un conocimiento nulo o muy básico de alemán asisten al curso empezando por el primer módulo. Los participantes con habilidades lingüísticas previas, que están situados en un nivel lingüístico superior del curso como resultado de la prueba de evaluación, podrían – si ellos no consiguen el título previsto “ausreichende Sprachkenntnisse” (“habilidades lingüísticas suficientes) más rápidamente – beneficiarse de todas las unidades de enseñanza. (600). Una vez que el período de financiación máximo es superado, los módulos individuales se podrían retomar o el curso se podría continuar asumiendo su coste los estudiantes.

2. Grupos destinatarios y contenido del servicio

Los grupos destinatarios son emigrantes sin conocimientos lingüísticos, por ejemplo, habilidades lingüísticas que están por debajo del nivel B1 según el Marco Europeo Común para las Lenguas (CEFR). Los participantes en los cursos de orientación son personas que han completado los cursos de idiomas o emigrantes con suficientes habilidades lingüísticas. El curso de idiomas básico sienta las bases para la creciente independencia lingüística de los participantes. Esto permite a los emigrantes hacer frente a situaciones cotidianas, así, conforman su entorno intermedio y proporcionan orientación inicial en el día a día. Se proporcionan los recursos lingüísticos necesarios de vocabulario, gramática y temas /situaciones /patrones de habla.

El contenido del curso se centra en las situaciones de emigración del día a día como: oficinas y autoridades, trabajos y profesiones, formación y formación continua, cuidado de niños/niñas, servicios /bancos / seguros; compras /comercio /consumo, comida y bebida, tiempo libre, salud e higiene / el cuerpo humano, los medios de comunicación y su uso, lugares / movilidad y tráfico, naturaleza y medio ambiente, sobre uno mismo / contactos sociales, etc.

Además de las clases ordinarias, VHS Cham e.V. organiza cada dos años el evento cultural “Fest der Kulturen”. Es preparado y llevado a cabo por el profesorado y el alumnado emigrante. Es una gran oportunidad de presentar varias culturas representadas por el alumnado inmigrante, la cultura alemana presente y hábitos así como la posibilidad de dialogar entre ciudadanos y alumnos y alumnas inmigrantes.

Los servicios de asesoramiento por ejemplo en el trabajo, la vida social para alumnos y alumnas emigrantes, se ofrecen por las instituciones como una parte de las medidas formativas.

3. Acceso

La información sobre los cursos de integración está disponible en las oficinas de empleo, organizaciones de emigrantes y el ayuntamiento.

Antes de ofrecer el curso, los participantes hacen una prueba de evaluación para evaluar su conocimiento lingüístico y situarles en el nivel adecuado.

Los cursos de integración son impartidos por un profesorado cualificado lingüísticamente con un origen de inmigración. Esta situación hace que el alumnado se sienta más cómodo.

4. Redes de trabajo

VHS Cham e.V. es un miembro de una red de trabajo “Integrationsforum” compuesta de organizaciones de emigrantes en la región, organizaciones culturales, agencias de empleo locales, autoridades locales e instituciones profesionales y escuelas. La red de trabajo da la oportunidad de intercambiar ideas, conceptos en función de la integración de los emigrantes y desarrollan juntos iniciativas hacia la inclusión social y asimilación de emigrantes.

5. Resultados y evaluación

Evaluación a nivel político:

“Con el fin de garantizar la calidad de los cursos de integración, los planes de enseñanza y las pruebas finales serán evaluados y desarrollados constantemente. Esto también se aplicará a las ayudas de aprendizaje y enseñanza. La Comisión de Evaluación es responsable de estas tareas de acuerdo con § 21 de la Orden sobre Cursos de Integración. Es también responsable del desarrollar el proceso de calidad y de mejorar el programa del curso de integración a nivel nacional. Además, la Comisión de Evaluación es responsable de los programas especiales para los cursos de integración para mujeres, padres y madres y jóvenes y los cursos de integración incluyendo la alfabetización”¹⁷.

Evaluación a nivel institucional:

Los participantes de un curso después de 645 horas de enseñanza hacen un examen. Los resultados del examen son la prueba de la calidad de los cursos de integración. VHS Cham e.V. ha implementado la gestión de la calidad para las lenguas desarrollada por la asociación de educación de adultos Bavarian. La gestión de la calidad incluye herramientas y guías para garantizar la calidad de los cursos de idiomas.

¹⁷ <http://www.integration-in-deutschland.de> (16.03.2010)

FLAM – feel like a migrant
Multicultural approach in teaching



Programa



FLAM

Feel like a migrant



Parte 2 - Programa

Módulo 1 - La diversidad cultural en Europa

Descripción del módulo

Este módulo presenta el curso. Los temas son:

1 Europa y su diversidad cultural

La historia de la humanidad es la de la migración y los asentamientos, pero este documento se centra en los movimientos más recientes, tanto hacia Europa como desde Europa. Estos movimientos incluyen la emigración interna y el exilio que surge de la guerra, la llegada de los “trabajadores huéspedes”, la ampliación de la Unión Europea y la migración forzada y no forzada de fuera de Europa. Todo ello ha contribuido enormemente a la diversidad cultural de Europa.

No sólo hay muchas razones para la migración, su naturaleza también varía, de estacional a permanente. Una definición de un emigrante internacional a largo plazo es el de una persona que hace del nuevo país su residencia habitual durante al menos un año. También hay variaciones entre los países europeos en el acceso a la ciudadanía, tanto para los emigrantes como para los hijos e hijas nacidos tras su migración.

¿Cómo se “siente” al ser un emigrante? No hay una única respuesta pero es evidente que mientras la migración puede resolver problemas también se crean otros, tales como la dificultad de obtener un empleo acorde con las cualificaciones adquiridas en el país de origen, problemas de comprensión del nuevo país y de negociación compleja, a menudo no escrita, de reglas sociales y tener que aprender un idioma nuevo – en otras palabras, conseguir una medida de integración. Todos estos aspectos se refieren al aprendizaje y algunas de las instituciones más importantes con quién han de tratar los emigrantes son los centros de educación y formación.

2 Concepciones y fundamentos filosóficos de un enfoque mult-cultural




La frase “igualdad y diversidad” significa que cada individuo tiene el mismo valor humano pero hay muchas diferencias, especialmente en la categoría social, incluyendo edad y género, por ejemplo, así como la cultura y el origen étnico. Se ha promovido el respeto por la diferencia a escala mundial desde 1948, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Su puesta en marcha ha puesto de manifiesto su problemática. El alumnado emigrante se enfrenta a una serie de obstáculos, algunos derivados de sus propias situaciones de vida, tales como la escasez de recursos económicos y algunas de las deficiencias institucionales, como el no proporcionar la información correcta. Estos obstáculos también se aplican a muchas personas que no son emigrantes pero se agravan en el caso de personas con pobre comprensión del idioma.

3 Perspectiva general de los últimos resultados de la investigación científica en el ámbito de la orientación profesional y la educación

El alumnado emigrante encuentra no sólo al profesorado, también profesionales en el ámbito de la orientación profesional y personal educativo, como recepcionistas y personal administrativo. Es, así, importante que el personal de las instituciones educativas respete la igualdad de los alumnos y alumnas así como el reconocimiento de su diversidad y faciliten su participación en la educación.





Hay una extensa bibliografía sobre la educación y la orientación profesional para la integración, algunos de estos documentos se derivan de estudios en diferentes países europeos. Los detalles que figuran en la Parte 1 se refieren a literatura y páginas webs en inglés, así será necesario encontrar información similar en francés, alemán, italiano, rumano y español. Los temas relevantes incluyen el reconocimiento del aprendizaje formal y práctico; la comprensión de los obstáculos a la educación para los grupos desfavorecidos, centrándose en las personas refugiadas, las emigrantes y las minorías étnicas; orientación integral; competencias multiculturales; educación multicultural, asesoramiento multicultural; y el acceso a la integración social a través del aprendizaje formal que va más allá de las técnicas de enseñanza.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

-  La comprensión de Europa como un área de diversidad cultural desde muy tiempos muy antiguos, la actual situación de migración y ejemplos de la vida real de cómo se siente al ser una persona emigrante.
-  La comprensión de los valores de un enfoque multicultural: igualdad y diversidad, respeto a los demás, respeto por el individuo;
-  La comprensión de la integración de la igualdad y la diversidad en el aprendizaje.

MATERIALES DE APOYO PARA EL ALUMNADO

Las siguientes actividades están previstas en este módulo:

-  Lectura (ver los Antecedentes Teóricos y Pedagógicos 4);
-  Reflexión sobre la inmigración y las implicaciones en la enseñanza;
-  Investigación y debate sobre la integración, acción positive, apoyo al alumnado y reducción de los obstáculos;
-  Bibliografía y búsquedas de páginas web sobre la enseñanza multicultural y/ o orientación.

EJERCICIOS:





- Nr 1 El impacto de las razones de la emigración en la enseñanza a personas inmigrantes.
- Nr 2 Siempre una persona migrante? Empezar a pensar sobre la integración
- Nr 3 Acción positive para la igualdad en el aprendizaje
- Nr 4 Prevención del abandono a través de los factores personales: ¿Puede el profesorado y el personal en el ámbito del asesoramiento ayudar? Y si es así, ¿Cómo?
- Nr 5 Superar los obstáculos institucionales: ¿cómo pueden los centros educativos y formativos disminuir los obstáculos para prevenir el abandono escolar?
- Nr 6 Búsqueda de bibliografía
- Nr 7 Búsqueda de páginas webs

Módulo 2 La comunicación intercultural como un desafío en el trabajo con personas emigrantes

Descripción del módulo

Como un primer paso, nos centramos en “**la competencia intercultural**”, definida como “todas las capacidades exigidas por una interacción exitosa con una persona o grupo que procede de una cultura diferente”. En nuestro contexto se podría definir como la habilidad de entender y analizar las diferencias de otra cultura con el fin de adaptar, gestionar y alcanzar nuestros objetivos con esta diferencia.

A través de este módulo, junto con los participantes analizaremos cómo desarrollar un enfoque intercultural que consiste en:




-  Reflexión, es decir, a considerar objetivamente mi propio marco de referencia, a tomar conciencia de mi marco de referencia como un individuo (o miembro de un grupo) que es parte de una cultura (y sub-culturas).
-  Ponerse en el lugar del otro, demostrando empatía y observación, teniendo una actitud abierta con el fin de descubrir qué tendrá sentido para los demás (en qué se basan sus funciones, creencias, estatus, etc.)
-  Buena voluntad para cooperar, superar prejuicios, intentar entender a los demás.
-  Entender cómo perciben la realidad los demás y cómo me podrían percibir a mi, con el fin de descifrar mensajes y entender el comportamiento de las demás personas.

El tercer tema es la “**comunicación intercultural**”, el valor añadido que se pueden encontrar mediante la conversación, intercambiando con las demás personas, “aprender de otros y otras” con el fin de gestionar los conflictos.




La última parte de este módulo se dedica a ¿**“Cómo poner en práctica esta competencia?”**

A los participantes se les animará a desarrollar flexibilidad cuando se enfrenten a la ambigüedad y situaciones desconocidas y personas con el fin de superar representaciones mentales, ver a través de los estereotipos, identificar su propio marco de referencias, representaciones y malentendidos.

También enfatizamos la apertura a nuestra “disponibilidad”, ponerse en el lugar del otro, intentando entender desde dentro utilizando:

-  **Reconocimiento** o habilidad y competencia observando (por ejemplo: comidas y hábitos nutricionales, actitud tomando contacto con alguien, códigos no verbales, etc...)
-  **Empatía** o la voluntad de ir más allá de nuestros propios marcos culturales y nuestra aceptación de una identidad ampliada.
-  **Respeto**, que en este contexto significa considerar y aceptar nuestras propias raíces y las de los demás y adaptar nuestras actitudes y el lenguaje con el fin de ser aceptado por los demás. Es necesario adaptar nuestro comportamiento en la interacción con los demás grupos sociales según las situaciones sociales y seleccionar actitudes apropiadas. Por ejemplo, saber cómo administrar el espacio personal y la comunicación no verbal.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

-  Desarrollar la comprensión del enfoque intercultural en la pedagogía
-  Definir y comprender las competencias interculturales
-  Identificar elementos clave para la comunicación intercultural

MATERIALES DE APOYO AL ALUMNADO

La metodología seleccionada para este módulo se centra en la creación de “un choque del conocimiento” con el fin de persuadir al profesorado para modificar sus concepciones y representaciones y aceptar el nuevo conocimiento y ajustar sus concepciones con el fin de ser más familiar y cómodo (“acomodarse”) (cf. Piaget).

EJERCICIOS:

- Nº 8 Explicando el modo de
- Nº 9 Información de acogida
- Nº10 Respondiendo de un modo negativo
- Nº11 Identificar espacios y personas en la organización formativa
- Nº12 Trabajo sobre la identidad, rellenar un formulario
- Nº13 Nombre traducido en un alfabeto desconocido para los participantes (letras cirílicas)
- Nº14 Transporte para ir al centro formativo
- Nº15 Roca alrededor del reloj
- Nº16 Principales características de la pedagogía intercultural
- Nº17 Construir tu imagen de la cultura

Algunos ejercicios seleccionados en los manuales mencionados a continuación pueden usarse cuando se lleven a cabo los talleres de trabajo con los participantes.

Fuentes para el ejercicio número 16:

QUÉ EXTRAÑO!

Utilizando anécdotas en el desarrollo de la competencia intercultural
Antoinette Grima Camilleri ed.

Ecml <http://www.ecml.at/doccentre/abstract.asp?r=41>

ESPEJO Y VENTANAS Manual de la comunicación intercultural

(Martina Huber-Kriegler, Ildikó Lázár und John Strange)

Ed ECML <http://www.ecml.at/doccentre/abstract.asp?r=41>

Módulo 3 Características del aprendizaje a personas emigrantes

Descripción del módulo

El Módulo 3 está enfocado en los aspectos de la motivación de los alumnos y alumnas, porque ellos y ellas aprenden, asisten a los programas formativos. Está centrado también en los aspectos sociales y culturales del aprendizaje a personas emigrantes.

El principal objetivo del módulo es también identificar los factores sociales e institucionales que apoyan o dificultan el acceso al aprendizaje a personas emigrantes.

Motivación para el aprendizaje

La motivación del alumnado para participar en el aprendizaje de idiomas puede tener varias razones, de acuerdo con las investigaciones realizada en el proyecto, la razón más importante para asistir a los cursos es la puramente práctica, por ejemplo, para conseguir un trabajo o para obtener permiso para quedarse, demostrando conocimiento de la lengua.

La vida social y cultural juega también un importante papel en el proceso de aprendizaje, los cursos de idiomas se perciben por el alumnado emigrante como un lugar de contacto con la gente, para conocer otras personas.

La influencia negativa en la motivación es, sin embargo, “la asistencia forzada”, muchos participantes asisten a los cursos porque son enviados por las agencias de empleo. No obstante, el rol del profesorado así como de los participantes podría ser el de cambiar la asistencia del alumnado de forzada a voluntaria.

Obstáculos al aprendizaje de los emigrantes

A pesar de la alta motivación para aprender entre las personas inmigrantes, hay dificultades prácticas para asistir a los cursos o para las actividades de enseñanza, según las investigaciones llevadas a cabo en el proyecto, las principales razones para no asistir a los cursos o fracasar en el examen son institucionales, estructurales, situacionales y personales.

Una de las barreras para seguir los cursos son, por ejemplo, la falta o escasez de cursos gratuitos, largas lista de espera para participar en el curso o número de alumnos y alumnas insuficiente para organizar un curso, falta de cursos profesionales específicos para emigrantes (cursos de nuevas tecnologías), algunas clases saturadas o con una amplia variedad de alumnos y alumnas.






El factor personal como el bajo coeficiente, la autoestima y la infelicidad en el Nuevo país pueden también ser una barrera u obstáculo para el aprendizaje.

En segundo lugar, **las diferencias culturales** entre las personas emigrantes y entre los antecedentes culturales de las personas que emigran y la cultura del nuevo país influyen en su proceso de aprendizaje. Así, adquirir conocimiento del idioma extranjero no es sólo otro modo o posibilidad para participar en la comunicación, también es un proceso de adquisición del conocimiento de otra cultura, vida, historia y tradiciones.

Recomendaciones de los participantes para mejorar

Las entrevistas con el profesorado y el alumnado durante el proyecto desvelan muchas sugerencias para mejorar en la política, centros de formación, tutores/tutoras, diseñadores y diseñadoras de programas, contenidos y calidad de la enseñanza. La lista de mejoras no es completa, se pueden debatir durante el curso y generar planes de acciones concretas para implementar las mejoras propuestas en el aprendizaje.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE Y OBJETIVOS

-  Comprender porqué los emigrantes aprenden y la motivación de los mismos
-  Comprender las expectativas de los emigrantes
-  Comprender cómo aprenden los emigrantes
-  Comprender el impacto de las diferencias culturales en el proceso educativo
-  Comprender el comportamiento de los emigrantes durante la formación

MATERIALES DE APOYO PARA EL ALUMNADO

Se pueden usar los siguientes métodos:

Dinámica de grupo, de pares o trabajo de grupo o reflexión, hará al alumnado más consciente de los aspectos de la motivación entre los alumnos y las alumnas y qué tipo de obstáculos pueden aparecer en el itinerario de aprendizaje de los emigrantes. El objetivo es ponerse “en el lugar de los alumnos y alumnas emigrantes”, intentar pensar como ellos y ellas.

Ejercicios:

- Nr 18 Eliminar los obstáculos al aprendizaje
- Nr 19 Ambos caras de una moneda
- Nr 20 Almas gemelas
- Nr 21 Motivaciones y miedos
- Nr 22 Sentirse igual
- Nr 23 BaFa' BaFa'
- Nr 24 Abrirse a la diversidad

Módulo 4: el enfoque de la enseñanza Multicultural y estrategia

Descripción del modulo

Esto esta diseñado para crear conciencia sobre la importancia de las competencias de la enseñanza multicultural y para proporcionar información sobre algunos de los principios del aprendizaje, es decir, enseñanza centrada en el alumnado, orientada al contenido y orientada socialmente.

Las competencias de enseñanza multicultural centrada en las creencias y actitudes, conocimiento y habilidades: Las actitudes del profesorado y las creencias sobre las minorías étnicas y raciales, la necesidad de comprobar los estereotipos y desarrollar una orientación positiva hacia el multiculturalismo son importantes en el desarrollo de la enseñanza multicultural. El profesorado debería ser capaz de ponerse en el lugar de una persona de otra cultura. Como entendamos nuestra propia cultura y los prejuicios que podamos tener sobre otras culturas, seremos capaces de mantener relaciones positivas con otras personas. Cualquier profesor/a, asesor/a, consejero/a que trabaje con personas emigrantes deberían tener un profundo conocimiento y comprensión de la situación socio-política y cultural de su alumnado. Basado en esto, las técnicas y estrategias esenciales en el trabajo con las personas emigrantes deberían ser usadas para dar a los estudiantes la oportunidad de obtener confianza en el aprendizaje y construir competencias en los estilos de aprendizaje con las que anteriormente han luchado.

El modulo incluye los siguientes temas:

1 Principios de enseñanza centrada en el alumnado

En la mayoría de los grupos, el profesorado se enfrenta con uno o varios alumnos o alumnas más reservados por mostrar su falta de comunicación y/o motivación. Frecuentemente, los emigrantes son estudiantes sin experiencia, ya sea porque abandonaron los estudios muy temprano o porque han pasado muchos años desde que asistieron a algún tipo de medida educativa. Muchos de ellos y ellas han tenido experiencias negativas durante su itinerario educativo previo y por tanto, tienen asociaciones negativas con el contexto de aprendizaje. A veces el alumnado también muestra una falta de motivación y/o buena voluntad para aprender. En este caso, las estrategias de enseñanza orientadas al alumnado, no tradicional, han puesto de manifiesto su utilidad para animar a esos alumnos y alumnas a participar en las actividades de clase.

2 Principios del aprendizaje orientado al contenido

El aprendizaje orientado al contenido, en particular en el aprendizaje de idiomas, se centra en la comunicación significativa, relevante y cognitivamente exigente con los contenidos al alumnado, más que en las estructuras sin sentido. Dado que la prioridad del aprendizaje de idiomas para los emigrantes está en que permite la comunicación, el aprendizaje orientado al contenido es mucho más útil que la formación de estructuras del idioma para su perfección. El aprendizaje orientado al contenido, sin embargo, no está limitada a los cursos de idiomas. También en cursos de informática o contabilidad, por ejemplo, el alumnado está más implicado en el tema si las entradas nuevas se ejemplifican con la ayuda de contenidos interesantes. Por ejemplo, si las personas migrantes que están aprendiendo como crear tablas y diagramas en una hoja de cálculo, podrían utilizar las estadísticas de migración como una base, o cualquier otro contenido que sea relevante para ellos/ellas.




El principio de aprendizaje orientado al contenido debe ir tan lejos como hacer que el alumnado olviden que realmente están aprendiendo un idioma o cualquier otro tema, haciendo el aprendizaje “automático” ya que todo el interés se pone en el contenido. Es más, a través del aprendizaje orientado al contenido, el conocimiento intercultural puede fácilmente formarse ya que deja espacio para diferentes contenidos y los debates que surgen entre ellos.

3 Principios de enseñanza orientados socialmente

Estos principios tienen por objeto comprometer a alumnos y alumnas en grupo o en actividades por pares, creando un ambiente agradable, un ambiente de aprendizaje motivador para el intercambio de conocimiento mutuo. Dado que los y las emigrantes, en particular las mujeres emigrantes, a menudo carecen de redes sociales y sólo tienen sus familias, como punto de referencia, el carácter social de la educación de estas personas y su asesoramiento es crucial. Las sesiones no deberían tener carácter de un “acontecimiento social” sino simplemente una ocasión de transferencia de conocimiento.


La aplicación de los principios de enseñanza orientados socialmente debería alentar a cada alumno/a emigrante a contribuir con sus propios orígenes, personalidad y aportaciones a las sesiones de aprendizaje y así contribuir al éxito del aprendizaje en el grupo. En un ambiente ideal de entendimiento y apoyo mutuo, el alumnado migrante está en condiciones de cooperar y así aprender unos de otros. Tales métodos son particularmente importantes para el alumnado autoconsciente que a menudo es demasiado tímido para dirigirse a sus profesores o profesoras directamente. El profesorado puede tratar de aumentar la autoestima del alumnado mediante el empleo de métodos orientados socialmente.


OBJETIVOS DE APRENDIZAJE


-  Aumentar la conciencia de las propias asunciones del profesorado, valores y prejuicios y comprender la visión del mundo del estudiante desde una cultura diferente.
-  Conocer las técnicas y estrategias de intervención apropiadas.
-  Y ser capaz de desarrollar, corregir y adaptar estrategias para sus propios grupos destinatarios de estudiantes que proceden de la migración.


MATERIALES DE APOYO PARA EL ALUMNADO

Tales métodos pueden ser usados:

- 
Juegos: Muchos estudiantes disfrutaban del aprendizaje a través de juegos, porque pueden concentrarse en el carácter lúdico de la actividad mientras se aprende “durante el recorrido del camino”.

- 
Juego de rol: un juego de roles es un juego en el que los participantes asumen los roles de personajes de ficción. Por tanto, permite a los participantes desarrollar otro papel, no ser uno mismo, por lo que son capaces de “olvidar” su timidez. Esto suele ser muy útil para motivar a las personas más reservadas. Por otra parte, el carácter lúdico de los juegos de rol incluso atrae a las personas con resistencia al aprendizaje. El juego de rol puede ser “producido espontáneamente”, es decir, ser improvisado, o después de un tiempo de preparación. Es preciso tener en cuenta que no todos los alumnos o alumnas se sienten cómodos o cómodas cuando tienen que actuar en una obra de teatro frente a la clase, así que el alumnado trabaja en grupos pequeños y no obligan a nadie a presentarse ante el público. Esto es importante en particular cuando las clases no han tenido oportunidad todavía de conocerse bien.

- 
Trabajo de grupo o por pares: dos o más alumnos/as trabajan juntos/as. Al trabajar en parejas y/o en pequeños grupos los y las estudiantes más tímidos/as son animados a participar en lo que van a hacer. Es más, cuando se trabaja en parejas o grupos podrían ser capaces de preguntar a sus compañeros/as las cuestiones que no quieren preguntar al profesor /profesora (-> aprendizaje orientado socialmente).

- 
Formadores/as como “mentores o mentoras” o “consejeros o consejeras”. A menudo es aconsejable que el profesorado se retire de la escena principal y permanezca en un segundo plano. Los estudiantes a menudo se sienten más seguros, si no están bajo control permanente. Los formadores o formadoras deberían actuar más bien como “mentores/mentoras” o “consejeros/as” que están cuando les necesitan y no como “profesores/as” de un modo convencional.

Reflexión: Con el fin de capacitar a los alumnos y alumnas, es aconsejable ayudarles a definir sus objetivos individuales (educativos / profesionales/ otros) y desarrollar estrategias para conseguirlos. Algunos alumnos o alumnas emigrantes necesitan un gran apoyo y ánimo para definir lo que ellos y ellas quieren en su futuro, ya que suelen estar limitados y limitadas por las estructuras familiares y obstáculos burocráticos (por ejemplo, el reconocimiento de títulos) y, por tanto, han renunciado a sus sueños y aspiraciones. El trabajo de reflexión (por ejemplo, la escritura de un diario) les puede ayudar a obtener una perspectiva de futuro para este grupo. Aparte del mero pensamiento, hay otras actividades basadas en los principios de la reflexión, que pueden aportar a los y las estudiantes más responsabilidad para su propio proceso de aprendizaje y resultados.

EJERCICIOS:

- Nr 25 Actitudes y creencias
- Nr 26 Describir experiencias de enseñanza
- Nr 27 Investigar estrategias de enseñanza multicultural
- Nr 28 Reflexión “silenciosa”
- Nr 29 Integración de estrategias orientadas al alumnado en su propio marco de enseñanza
- Nr 30 Integración de estrategias de enseñanza orientadas al contenido en su propio marco de enseñanza.
- Nr 31 Integrar las estrategias de enseñanza orientadas socialmente en su propio marco de enseñanza
- Nr 32 Temas tabu o prohibidos
- Nr 33 Asunción

- Nr 34 Rima
- Nr 35 Auto-reflexión – Competencias de enseñanza multicultural
- Nr 36 Etiquetas
- Nr 37 Qué sabes acerca de (seleccionar un país)
- Nr 38 ¿Con quién te gustaría vivir?
- Nr 39 Muro de prejuicios
- Nr 40 Portfolio

Ejercicios adicionales para el profesorado cuyas familias proceden de la migración (orígenes de migración, hijos de familias emigrantes, etc.):

- Nr 41 Riqueza en la diversidad
- Nr 42 Valorándonos a nosotros mismos
- Nr 43 Viviendo fuera
- Nr 44 Estaciones de mi vida
- Nr 45 Portfolio
- Nr 46 Qué hacer y qué no hacer
- Nr 47 Prejuicios
- Nr 48 Aprendiendo experiencias
- Nr 49 Vacaciones
- Nr 50 Muro de prejuicios

FLAM – feel like a migrant
Multicultural approach in teaching



EJERCICIOS



FLAM
















Feel like a migrant



Parte 3: Ejercicios

Módulo 1 – La diversidad cultural en Europa

Módulo recomendado(s) 1 **La diversidad cultural en Europa**

Nº 1	
Nombre del ejercicio	El impacto de las razones para la migración en la enseñanza de migrantes.
Grupo destinatario	Profesores/as de personas emigrantes y miembros de los servicios de apoyo, incluyendo la orientación profesional y la educative.
Duración	20-30 minutos, dependiendo del tamaño del grupo y si ha hecho como una actividad individual o colectiva.
Cuándo se usa?	Situación actual según la migración.
Objetivos/propósitos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">  Animar a las personas participantes del curso a pensar por sí mismos;;  Pensar sobre las razones que provocan la migración de un modo no-estereotipado;  Relacionar el conocimiento sobre las razones de la migración con el impacto en la enseñanza de emigrantes;
Descripción de la actividad	<p>Los participantes del curso se han planteado estas cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none">  El libro del curso sugiere algunas de las razones de la migración: ¿puedes pensar en otras personas? ¿cuáles son los aspectos más importantes desde el punto de vista de un profesor/a o asesor/a de emigrantes? <p>Actividad grupal:</p> <ul style="list-style-type: none">  Debatir las preguntas;  Hacer una lista de respuestas;  Hacer un resumen general de las respuestas;  Apuntar los resultados y presentarlos al líder del curso y/o otros grupos;  Los participantes del curso comparan y debaten las respuestas;  Elaboración de un resumen general, respondiendo a las preguntas (dónde hay desacuerdo, se puede escribir un informe mayoritario y minoritario). <p>Actividad individual:</p> <ul style="list-style-type: none">  Reflexionar las preguntas;  Hacer una lista de respuestas ;  Hacer un resumen general de las respuestas;  Anotar los resultados y presentarlos o enviarlos al líder del curso y/o otros participantes del curso;  Siempre que sea posible, debatir las respuestas individuales en una plataforma individual.

**Materiales/
recursos exigidos**








Flotafolios, bolígrafos, chinchetas o elemento similar para pinchar los rotafolios y compartir los resultados.

Notas

Esta actividad se puede hacer en grupo o individualmente, dependiendo de la modalidad del curso.

Esta actividad se puede también ampliar, por ejemplo, preguntando a los participantes del curso si son o han sido emigrantes e invitándoles a compartir sus razones y percepciones con el resto del grupo.

**Módulo
recomendado(s) 1**
La diversidad cultural en Europa

Nº 2 Nombre del ejercicio	¿Siempre un migrante? Empezando a pensar sobre la integración.
Grupo destinatario	Nuevos y anteriores profesores/as de personas emigrantes y miembros de servicios de apoyo, incluyendo orientación profesional y educativa.
Duración	20-30 minutos, dependiendo del tamaño del grupo y si se ha realizado la actividad de forma colectiva o individual.
Cuándo se usa?	Migrantes, minorías étnicas, extranjeros/as
Objetivos/propósitos de aprendizaje	Animar a los participantes del curso para: <ul style="list-style-type: none">  Pensar sobre la ciudadanía,  Trabajar sobre una definición de integración  Encontrar información,
Descripción de la actividad	<p>Los participantes se preguntan estas cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none">  ¿Cuál es el lugar de los niños y niñas de las personas emigrantes, nacidos en su país?  ¿En qué momento las personas dejan de ser “migrantes” y empiezan a ser vistas como “ciudadanos/as de a pie”? <p>Actividad grupal:</p> <ul style="list-style-type: none">  Debatir las cuestiones;  Hacer una lista de respuestas;  Hacer un resumen general de las respuestas;  Anotar los resultados y presentarlos al líder del curso y/o otros grupos;  Los participantes del curso comparan y debaten las respuestas;  Elaboración de un resumen general, respondiendo la pregunta (donde haya desacuerdo, se puede escribir un informe mayoritario y minoritario). <p>Actividad individual:</p> <ul style="list-style-type: none">  Reflexión sobre las preguntas;  Hacer una lista de respuestas;  Hacer un resumen general de respuestas;  Anotar los resultados y presentarlos o enviarlos al líder del curso y/o otros participantes del curso;  Cuando sea posible, debatir las respuestas de forma individual en una plataforma de aprendizaje.
Materiales/ recursos exigidos	Rotafolios, bolígrafos, chinchetas o elementos similares para pinchar los rotafolios y compartir los resultados.
Notas	<p>Esta actividad se puede hacer en grupo o de forma individual, dependiendo de la modalidad del curso.</p> <p>La actividad puede ser ampliada, por ejemplo, añadiendo una cuestión más: “¿Cómo defines la integración?”.</p>

Módulo recomendado(s) 1 La diversidad cultural en Europa

Nº 3

Nombre del ejercicio

Acción positiva para la igualdad en el aprendizaje

Grupo destinatario

Profesorado nuevo y anterior de personas emigrantes y miembros de servicios de apoyo, incluyendo orientación profesional y educativa.

Duración

20-30 minutos, dependiendo del tamaño del grupo y si se ha realizado la actividad de forma colectiva o individual.

Cuándo se usa?

Igualdad y diversidad

Objetivos/propósitos de aprendizaje

Animar a los participantes del curso a aplicar los conceptos de igualdad y diversidad de un modo práctico

Descripción de la actividad

Los participantes del curso se plantean esta pregunta:

- ☐ ¿Qué ejemplos de acción positiva puedes pensar que garanticen la igualdad de trato en el contexto de aprendizaje?

Actividad grupal:

- ☐ Debatir la cuestión;
- ☐ Hacer una lista de respuestas;
- ☐ Hacer un resumen general de las respuestas;
- ☐ Anotar los resultados y presentarlos al líder del curso y/o a otros grupos;
- ☐ Los participantes del curso comparan y debaten las respuestas;
- ☐ Elaboración de un resumen general, respondiendo la pregunta (donde haya desacuerdo, se puede escribir un informe mayoritario o minoritario)

Actividad individual:

- ☐ Reflexionar sobre la pregunta;
- ☐ Hacer una lista de respuestas;
- ☐ Hacer un resumen general de las respuestas;
- ☐ Anotar los resultados y presentarlos o enviarlos al líder del curso y/o otros participantes del curso;
- ☐ Cuando sea posible, debatir las respuestas individualmente en la plataforma de aprendizaje.

Materiales/recursos exigidos

















Rotafolios, bolígrafos, chinchetas o similar para pinchar los rotafolios y compartir los resultados.

Notas

Esta actividad se puede hacer en grupo o de forma individual, dependiendo de la modalidad del curso.

La actividad puede ser ampliada, por ejemplo, al considerar la acción positiva en la actualidad en su lugar y evaluándola.

Módulo recomendado(s) 1	La diversidad cultural en Europa
Nº 4 Nombre del ejercicio	Prevención del abandono escolar a través de los factores personales: ¿pueden profesores/as y asesores/as ayudar? Y, si es así, ¿cómo?
Grupo destinatario	Profesorado nuevo y anterior de personas emigrantes y miembros de servicios de apoyo, incluyendo orientación profesional y educativa
Duración	20-30 minutos, dependiendo del tamaño del grupo y si se ha realizado la actividad de forma colectiva o individual.
Cuándo se usa?	Reconocimiento de los obstáculos y las restricciones
Objetivos/propósitos de aprendizaje	Animar a los participantes del curso a pensar en <ul style="list-style-type: none"> ☑ Soluciones para el abandono escolar con la ayuda del profesorado, organización de aprendizaje o servicio de orientación ☑ Barreras que no pueden ser superadas por el profesorado, organización de aprendizaje o servicio de orientación ☑ Otras instituciones que podrían ayudar a superar las barreras
Descripción de la actividad	Los participantes del curso se plantean estas cuestiones: <ul style="list-style-type: none"> ☑ ¿qué podrías hacer para persuadir a un/a alumno/a de abandonar el curso por factores personales? ☑ ¿Qué situaciones no podrías ayudar a resolver? ☑ ¿Qué otras instituciones podrían ayudar a resolver estas situaciones? <p>Actividad grupal:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☑ Debatir las cuestiones; ☑ Hacer una lista de respuestas; ☑ Hacer un resumen general de las respuestas; ☑ Anotar los resultados y presentarlos al líder del curso y/o otros grupos; ☑ Los participantes del curso comparan y debaten las respuestas; ☑ Elaboración de un resumen general, respondiendo a la pregunta (donde haya desacuerdo, se puede escribir un informe minoritario y mayoritario). <p>Actividad individual:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☑ Reflexionar sobre las cuestiones; ☑ Hacer una lista de respuestas; ☑ Hacer un resumen general de las respuestas; ☑ Anotar los resultados y presentarlos o enviarlos al líder y/o a otros participantes del curso; ☑ Cuando sea posible, debatir las respuestas individualmente en una plataforma de aprendizaje.
Materiales/recursos exigidos	Rotafolios, bolígrafos, chinchetas o similar para pinchar los rotafolios y compartir los resultados.
Notas	Esta actividad se puede hacer en grupo o de forma individual, dependiendo de la modalidad del curso.

Módulo recomendado(s) 1 La diversidad cultural en Europa	
Nº 5	Superando barreras institucionales: ¿Cómo pueden los proveedores de formación disminuir las barreras para prevenir el abandono escolar?
Nombre del ejercicio	
Grupo destinatario	Profesorado nuevo y anterior de personas emigrantes y miembros de servicios de apoyo, incluyendo orientación profesional y educativa
Duración	20-30 minutos, dependiendo del tamaño del grupo y si se ha realizado la actividad de forma colectiva o individual
Cuándo se usa?	Reconocimiento de barreras y limitaciones
Objetivos/propósitos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">  Animar a los participantes del curso a pensar sobre:  Barreras levantadas por las instituciones, incluyendo a los centros de formación  Información y apoyo necesario para ayudar al alumnado migrantes a superar esos obstáculos
Descripción de la actividad	<p>Los participantes del curso se plantean estas cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none">  ¿Cuáles son los factores institucionales que ponen obstáculos al alumnado emigrante?  ¿Qué tipo de información y ayuda se necesita en el contexto de aprendizaje donde trabajas que elimine barreras causadas por los factores institucionales? <p>Actividad de grupo:</p> <ul style="list-style-type: none">  Debatir las cuestiones;  Hacer una lista de respuestas;  Hacer un resumen general de las respuestas;  Anotar los resultados y presentarlos al líder del curso y/o otros grupos;  Los participantes del curso comparan y debaten las respuestas;  Elaboración de un resumen general, respondiendo a la pregunta (donde haya desacuerdo, se puede escribir un informe minoritario y mayoritario). <p>Actividad individual:</p> <ul style="list-style-type: none">  Reflexionar sobre las cuestiones;  Hacer una lista de respuestas;  Hacer un resumen general de las respuestas;  Anotar los resultados y presentarlos o enviarlos al líder y/o a otros participantes del curso;  Cuando sea posible, debatir las respuestas individualmente en una plataforma de aprendizaje
Materiales/recursos exigidos	Rotafolios, bolígrafos, chinchetas o similar para pinchar los rotafolios y compartir los resultados.
Notas	Esta actividad se puede hacer en grupo o de forma individual, dependiendo de la modalidad del curso.

**Módulo
recomendado(s) 1**
La diversidad cultural en Europa
Nº 6
**Nombre del
ejercicio**
Búsqueda de bibliografía
Grupo destinatario

Profesorado nuevo y anterior de personas emigrantes y miembros de servicios de apoyo, incluyendo orientación profesional y educativa

Duración

El tiempo depende del tamaño del grupo y si es una actividad desarrollada de forma individual o en grupo. La mayor parte de la actividad se lleva a cabo fuera de la clase.

Cuándo se usa?

Perspectiva general de los últimos resultados de la investigación científica en el ámbito de la integración a través de la orientación profesional y la educación:

Extractos de una investigación relevante

**Objetivos/propósitos
de aprendizaje**

Animar a los participantes del curso a:

- ☐ Buscar materiales para ellos mismos;
- ☐ Construir su propio conjunto de recursos teóricos.

**Descripción de la
actividad**

A los participantes del curso se les pregunta:

- ☐ Buscar el material en su lengua que es lo mismo que en el Módulo 1

Actividad de clase:

- ☐ Teilung der Klasse in zwei Gruppen;
- ☐ Geben Sie jeder Gruppe den Auftrag Informationen über ein bestimmtes Thema zu finden;
- ☐ Gruppenmitglieder besprechen verschiedene Recherchemethoden und jeder wählt eine andere (z. B. Bibliothekskatalog, die Bibliothekarin fragen, mit einer Suchmaschine arbeiten);
- ☐ Nach dieser Aktivität macht jede Gruppe eine Bibliographie, um sie dem Lehrer zu präsentieren.

Actividad individual:

- ☐ El alumno o la alumna llevan a cabo la tarea de forma individual pero utilizando el aprendizaje online esta actividad se puede organizar y dividir así el trabajo entre el alumnado.

**Materiales/
recursos exigidos**

Ordenadores con acceso a internet; biblioteca

Notas

Esta actividad se puede hacer en grupo o individualmente, dependiendo de la modalidad del curso. La facilidad de esta actividad depende del nivel educativo de los participantes del curso y su familiaridad con los ordenadores, bibliotecas y búsqueda bibliográfica. Esto requiere una gran ayuda por parte del profesorado.

Este ejercicio es más apropiado para usarlo en la educación inicial que en el desarrollo profesional continuo, ya que lleva tiempo, más del que se está disponible.

**Módulo
recomendado(s) 1**
La diversidad cultural en Europa
Nº 7
**Nombre del
ejercicio**
Búsqueda de páginas webs
Grupo destinatario

Profesorado nuevo y anterior de personas emigrantes y miembros de servicios de apoyo, incluyendo orientación profesional y educativa

Duración

El tiempo depende del tamaño del grupo y si es una actividad desarrollada de forma individual o en grupo. La mayor parte de la actividad se lleva a cabo fuera de la clase. Si, por ejemplo, las clases tienen lugar en un laboratorio de ordenadores, los participantes del curso podrían tener 10 minutos de preparación, 5 minutos para una búsqueda inicial y 10 minutos para comparar los resultados.

Cuándo se usa?

perspectivas generales de los últimos resultados de la investigación científica en el ámbito de la integración a través de la orientación profesional y educativa:

Una breve selección de páginas webs útiles en la enseñanza multicultural y la orientación multicultural.

**Objetivos/propósitos
de aprendizaje**

Animar a los participantes del curso a:

- ☐ Buscar materiales para ellos mismos;
- ☐ Construir su propio conjunto de recursos de la web

**Descripción de la
actividad**

A los participantes del curso se le pregunta por:

Encontrar páginas webs en su lengua que son similares a aquellas del Módulo 1

Actividad de clase:

- ☐ Dividir las clases en grupos;
- ☐ Asignar cada grupo a buscar materiales en un tema particular;
- ☐ Los miembros del grupo discuten métodos de búsqueda y cada uno adopta un enfoque diferente (por ejemplo, catálogo de bibliotecas; preguntar al bibliotecario/a; poner términos particulares en una búsqueda avanzada);
- ☐ Tras la búsqueda de actividad, cada grupo hace una bibliografía para presentarla al profesor o profesora.

Actividad individual:

- ☐ El alumno o la alumna llevan a cabo la tarea de forma individual pero utilizando el aprendizaje online esta actividad se puede organizar y dividir así el trabajo entre el alumnado









**Materiales/
recursos exigidos**

Ordenadores con acceso a internet

Notas

Esta actividad se puede hacer en grupo o individualmente, dependiendo de la modalidad del curso. La facilidad de esta actividad depende del nivel educativo de los participantes del curso y su familiaridad con los ordenadores, bibliotecas y búsqueda bibliográfica. Esto requiere una gran ayuda por parte del profesorado.

Módulo 2 Comunicación Intercultural como un reto al trabajo con personas migrantes

Módulo recomendado(s) 2	Comunicación Intercultural como un reto al trabajo con migrantes
Nº 8 Nombre del ejercicio	“Explicando el modo de... “
Grupo destinatario	Profesorado nuevo y anterior de personas emigrantes y miembros de servicios de apoyo, incluyendo orientación profesional y educativa
Duración	1 hora aprox.
Wann einzusetzen?	Cuando empezamos a hablar de comunicación intercultural
Objetivos/propósitos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">  Identificar las dificultades a las que hacemos frente, dar alguna información y puntos de referencia que permita y facilite la comprensión entre los participantes, cualquiera que sea el conocimiento del lugar y la lengua que pudieran tener.  Pensar sobre cómo dar información, hacerla accesible a todas las instituciones o centros de formación
Beschreibung der Aktivität	<p>Selecciona 2 salidas y puntos de llegada en el centro de la ciudad</p> <p>2 grupos. Para cada grupo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participantes del equipo con un plano de la ciudad y postales o fotos de la misma, que les permitirá identificar edificios, lugares públicos e históricos, tiendas, parkings, estaciones, etc... 2. Pedir a los participantes que preparen una presentación oral del itinerario para que sea seguido. <ul style="list-style-type: none">  Grupo A explica el camino al grupo B, que ha de elaborar el itinerario para seguirlo y marcarlo en el mapa.  Duplicar el ejercicio con el Grupo B explicando el camino al Grupo A <p>Hacer un informe:</p> <p>Los participantes analizan las dificultades encontradas y trucos que se han inventado en función de la explicación y la comprensión.</p>
Notas	<p>No está permitido hacerle preguntas al grupo encargado de descubrir el camino – sólo se acepta el lenguaje del cuerpo.</p> <p>El grupo se ocupa de dar información y explicaciones con el uso de los gestos y dibujos además de hablar.</p>
Materiales/recursos exigidos	<ul style="list-style-type: none">  Plano de la ciudad  Postales  Fotos  Papel y rotuladores de colores

**Módulo
recomendado(s)
2 y 3**

**Comunicación Intercultural como un reto al
trabajo con migrantes**

**Nº 9 Nombre
del ejercicio**

Información de acogida

Grupo destinatario

Profesorado nuevo y anterior de personas emigrantes y miembros de servicios de apoyo, incluyendo orientación profesional y educativa







Duración

15 minutos aproximadamente

¿cuándo se usa?

Cuando los participantes llegan al curso.

**Objetivos/propósitos
de aprendizaje**

-  Ser capaz de presentarse uno mismo y expresar una petición al hablar
-  Entender y seguir instrucciones y consejos orales y escritos
-  Ir al primer curso de idiomas e ir a la oficina de “recepción y acogida”
-  Saludar muy educadamente
-  Dar a conocer tu presencia
-  Informarse del lugar del curso









**Descripción completa
de la actividad**

Los participantes entran en un centro de formación en grupos. Van a recepción donde un miembro de personal que no habla el idioma de los participantes, les dará la bienvenida y les hablará (en un idioma no vinculado a la lengua materna del alumnado)

Cada participante esperará en la cola.

El primero de ellos saludará, explica porqué él o ella está aquí y pregunta donde tiene lugar el curso.




Información que le da al recepcionista:

-  Feed-back;
-  Indicación de la clase donde se celebra el curso
-  Proporciona un plano de la localidad
-  Le facilita el nombre del profesor o profesora
-  Les comunica a los participantes que el profesor o profesora llegará tarde
-  Le explica las horas de formación y el plano de la ciudad
-  Le explica a los alumnos y alumnas cómo ir a la sala de espera
-  Le indica donde está la cafetería.

Notas

Durante este ejercicio el alumnado y el profesorado utilizarán las notas escritas en su “cuaderno”. Realizarán una síntesis común para intercambiar las características principales de la pedagogía intercultural.

**Materiales/
recursos exigidos**

















-  Plano
-  Información práctica en un folleto (horario de apertura, parking, cafetería, etc.)
-  Un recepcionista que hable sólo un idioma

 Notebook o cuaderno

Módulo recomendado(s) 2 y 3	Interkulturelle Kommunikation als Herausforderung in der Arbeit mit Zuwanderern
--	--

N° 10 Nombre del ejercicio	Responder de un modo negativo
Grupo destinatario	Profesorado nuevo y anterior de personas emigrantes y miembros de servicios de apoyo, incluyendo orientación profesional y educativa
Duración	15 minutos
¿cuándo se usa?	En el momento que sea adecuado durante el módulo formativo
Objetivos/propósitos de aprendizaje	Hacer sentir al profesorado la misma frustración y desaliento que el alumnado siente cuando tienen que hacer frente a una actitud negativa por parte del profesorado
Descripción completa de la actividad	<p>El profesorado durante el curso pedirá a los participantes, en un idioma extranjero que ellos no entiendan o no lo hablen muy bien, algunas preguntas sobre el tema en cuestión. Él o ella ofrecen a uno o una de los participantes hablar y expresarse en este idioma.</p> <p>Cuando el participante intenta hablar y ser entendido el profesor o profesora le dirá a través de sus palabras y actitud (lenguaje corporal) que él o ella no están satisfechos con su respuesta. Él seguirá preguntando al alumno o alumna para corregirle una y otra vez hasta que consiga la respuesta esperada.</p> <p>Resumiendo:</p> <p>Después de pocos minutos él o ella pararán el juego y pedirán a los participantes cómo se han sentido durante el ejercicio.</p> <p>A continuación él o ella preguntarán a otros participantes.</p> <p>Juntos analizarán sus sentimientos y reacciones y sugerirán cómo debería comportarse un profesor o profesora.</p>
Notas	El profesorado ha de ser bastante expresivo y rígido cuando expresen que él o ella no están satisfechos con la respuesta aportada
Materiales/ recursos exigidos	

**Módulo
recomendado(s)
2 y 3**
**Interkulturelle Kommunikation als
Herausforderung in der Arbeit mit Zuwanderern**

Nº11 Nombre del ejercicio	Identificar espacios y personas en una organización formativa.
Grupo destinatario	Profesorado nuevo y anterior de personas emigrantes y miembros de servicios de apoyo, incluyendo orientación profesional y educativa
Duración	1 hora
¿cuándo se usa?	Al principio del curso
Objetivos/propósitos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">  Identificar recursos potenciales en la organización formativa  Identificar recursos potenciales entre el personal  Obtener información lugares exactos y puntos de referencia  Dinamismo del grupo.
Descripción completa de la actividad	<p>1. secuencia</p> <ul style="list-style-type: none">  Palabras de acogida a los participantes en clase  Saludos;  Introducción (actividad pequeña para “romper el hielo”);  A cada participante se le da una tarjeta de color y se organizan en pequeños grupos;  A cada grupo se le da un mapa del tesoro (herramienta formativa)  La instrucción se da oralmente. “Cada uno debe ir a todos los lugares identificados en el plano y recoger todas las respuestas y volver a clase”.  Salida de los grupos, uno detrás de otro. <p>2. secuencia</p> <ul style="list-style-type: none">  Cada grupo va al lugar indicado en el plano y debe recoger información oral o escrita (en cada lugar será una situación de intercambios orales y documentos escritos);  Supervisión y ayuda por parte del profesorado;  Regreso de los grupos;  Recogida de respuestas;  Gracias; <p>Resumen:</p> <p>Después de cada secuencia se les pide a los participantes que escriban sus sentimientos y comentarios en su “cuaderno”.</p>
Notas	<p>Durante este ejercicio el alumnado y el profesorado usarán la observación y las notas de su “cuaderno” y el resumen elaborado en común con el fin de intercambiar las principales características de la pedagogía intercultural.</p>

**Materiales/
recursos exigidos**

- 📄 Cuaderno
- 📄 Cartulinas coloreadas(3 o 4 colores diferentes) ;
- 📄 Un mapa del tesoro
- 📄 Preguntas escritas en papeles y puestas en la pizarra o el muro en diferentes lugares (actividad “descubriendo el lugar”)
- 📄 Documentos específicos para cada departamento para ser usados en los siguientes pasos (regulaciones internas de la clase de nuevas tecnologías, y clave de acceso, funcionamiento y organización de la biblioteca)

**Módulo
recomendado(s)
2 y 3**
**Interkulturelle Kommunikation als
Herausforderung in der Arbeit mit Zuwanderern**
**Nº 12 Nombre
del ejercicio**
Trabajar la identidad, rellenar un formulario
Grupo destinatario

Profesorado nuevo y anterior de personas emigrantes y miembros de servicios de apoyo, incluyendo orientación profesional y educativa






Duración

45 minutos – 1 hora

¿cuándo se usa?







Al principio del curso

**Objetivos/propósitos
de aprendizaje**

-  Identificar las dificultades surgidas de las diferencias entre “nombre de casado/a”, “patronímicos” o nombre de “nacimiento” y apellido o nombre de familia.
-  Identificar dificultades encontradas al memorizar los datos personales en una lengua extranjera (nombre, apellido, lugar y fecha de nacimiento, etc.)
-  Ser capaz de escribir y redactar un mensaje escrito.
-  Rellenar un formulario de presentación
-  Ser capaz de presentarse a ti mismo/a oralmente

**Descripción completa
de la actividad**

El profesor o profesora se presenta a sí mismo/a y explica el objetivo del documento aportado. Es un documento administrativo real como, por ejemplo, el documento de información personal exigido por un centro de formación, o el formulario que se exige para inscribir a un niño/a en una guardería, o pedir una línea de teléfono)

-  Distribuir el formulario
-  Tiempo para descubrir y familiarizarse con el documento
-  Explicaciones del profesor o profesora (nombre, apellidos, dirección, código postal), preguntas
-  Rellenar diferentes preguntas, ya sea por el participante o por el profesor /a, después de pedir al participante responder a las preguntas
-  Mesa redonda donde cada uno se presentará a sí mismo/a e intercambiará diferentes tipos de información.
-  Para facilitar ayuda entre los participantes, el profesor o profesora pueden hacer “tandems” de participantes con diferentes niveles lingüísticos.





Resumen:

Al final de este paso los participantes escribirán sus sentimientos y los anotarán en su “cuaderno de notas”.









Notas

Durante este ejercicio el alumnado y el profesorado usarán la observación y las notas de su “cuaderno” y el resumen elaborado en común con el fin de intercambiar las principales características de la pedagogía intercultural.

**Materiales/
recursos exigidos**

-  Cuaderno de notas (Notebook)
-  Formulario de presentación
-  Documentos de identidad personales
-  Ayuda del profesorado

Módulo recomendado(s) 2 **Comunicación Intercultural como un reto al trabajo con migrantes**

Nº 13 Nombre del ejercicio	Tarjeta identificativa traducida a un alfabeto desconocido por los participantes (letras cirílicas) ver sección de recursos para opciones.
Grupo destinatario	Profesorado nuevo y anterior de personas emigrantes y miembros de servicios de apoyo, incluyendo orientación profesional y educativa
Duración	15 minutos
¿cuándo se usa?	Al principio del modulo 2 con el fin de hacer sentirse a los participantes muy rápidamente como migrantes cuando se familiaricen con un nuevo lenguaje escrito por primera vez.
Objetivos/propósitos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">  Hacerse consciente de lo difícil que es usar la memoria virtual para identificar signos que pertenecen a un lenguaje desconocido  Analizar reacciones personales y grupales cuando afrontamos esta dificultad.
Descripción completa de la actividad	<p>Cuando él o ella prepara el curso, el profesor /a escribirá las tarjetas identificativas con el nombre de cada participante utilizando un alfabeto diferente, por ejemplo, el griego o el cirílico (ver folletos).</p> <p>Antes de que cada participante vuelva del desayuno él o ella pondrán el nombre de la tarjeta en la mesa y pedirá a cada uno de los participantes sentarse detrás de su tarjeta.</p> <p>A los pocos minutos, él o ella les darán a ellos el alfabeto adecuado para que sean capaces de encontrar el lugar donde sentarse.</p> <p>Resumiendo: junto con el grupo el profesor o profesora analizará las reacciones de los participantes y el comportamiento derivado de la situación con el grupo con el fin de resolver el problema. Algunas preguntas posibles:</p> <ul style="list-style-type: none">  ¿Cómo reaccionaste cuándo descubriste la situación?  ¿Cuál ha sido tu actitud personal para encontrar una solución?  ¿Cómo fue tu reacción en relación con otros participantes?  ¿Cómo fueron las reacciones de los demás hacia ti?
Notas	Ver folletos
Materiales/recursos exigidos	<ul style="list-style-type: none">  1 tarjeta identificativa para cada participante  Alfabeto desconocido en el que escribir las tarjetas identificativas

**Módulo(s)
recomendado(s) 2
y 3**
**Comunicación Intercultural como un reto al
trabajo con migrantes**
**Nº 14 Nombre
del ejercicio**
Transporte para ir al centro de formación
Grupo destinatario

Profesorado nuevo y anterior de personas emigrantes y miembros de servicios de apoyo, incluyendo orientación profesional y educativa







Duración

1 hora aprox.

¿cuándo se usa?

Al principio del curso

**Objetivos/propósitos
de aprendizaje**









-  Localizar una calle en un plano, un edificio, una oficina pública.
-  Ser capaz de saber dónde estoy, cómo usar varios formatos informativos, por ejemplo, horarios, mapa de rutas.
-  Identificar diferentes medios de transporte que pueda usarse.
-  Identificar puntos estratégicos
-  Calcular cuánto va a tardar y cuanto va a costar el viaje
-  Aprender señales de tráfico útiles para encontrar el camino.

**Descripción completa
de la actividad**

El profesorado forma grupos de 3 o 4 personas alrededor de varios medios de transporte que pueden usarse para ir al curso (por ejemplo, tren, autobús, coche).

El profesor o profesora reparte la documentación para cada grupo (plano de la ciudad, folletos de horarios, páginas webs de las empresas de transporte, etc.).

A continuación, él o ella distribuye la siguiente lista de actividades para cada participante:

-  Identificar el lugar al que hay que ir, entender el plano (coordinarse para identificar un edificio particular)
-  Interpretar el horario del autobús o el tren
-  Identificar diferentes tipos de autobús (centro de la ciudad, periférico, regional, etc.) y trenes.
-  Identificar las oficinas donde se adquieren los bonos de transporte o las máquinas expendedoras, las principales paradas, las conexiones
-  Identificar el modo para tomar, cambiar de transporte, conexiones, etc.
-  Calcular el coste de un viaje específico teniendo en cuenta los elementos recogidos anteriormente
-  Identificación de las señales de tráfico: señales de dirección, semáforos, logos para “espacios públicos”.
-  El profesorado ayudará a los participantes en su investigación, explicará con palabras diferentes y significados y le ayudará a seleccionar la información importante y útil.







Resumiendo:

Al final de la secuencia cada participante escribirá sus sentimientos y observaciones en el cuaderno de notas.

Notas

Durante este ejercicio el alumnado y el profesorado usarán la observación y las notas de su “cuaderno” y el resumen elaborado en común con el fin de intercambiar las principales características de la pedagogía intercultural

**Materiales/
recursos exigidos**

-  Cuaderno de notas – notebook
-  Plano de la ciudad
-  Plano de las rutas del autobús y el tranvía
-  Horarios del autobús, tranvías y trenes.
-  Páginas webs
-  Logos, código de la carretera

**Módulo
recomendado(s) 2**
**Comunicación Intercultural como un reto al
trabajo con migrantes**
**Nº 15 Nombre
del ejercicio**
„Rock around the clock“
Grupo destinatario

Profesorado nuevo y anterior de personas emigrantes y miembros de servicios de apoyo, incluyendo orientación profesional y educativa

Duración
**Objetivos/propósitos
de aprendizaje**

- ☐ Reflexionar sobre los propios valores determinados culturalmente del alumnado, comportamiento y modos de pensar;
- ☐ Aumentar la conciencia de las diferencias interculturales en valores, comportamiento y modos de pensar;
- ☐ Aumentar la conciencia de los aspectos del uso del lenguaje determinados culturalmente;
- ☐ Poner en práctica las habilidades de observación e interpretación así como el pensamiento crítico;
- ☐ Desarrollar y adoptar perspectivas múltiples;
- ☐ Negociar un aspecto común;
- ☐ Desarrollar empatía, apertura de mente y respeto por los demás

**Descripción completa
de la actividad**

Reflexionando sobre tu propia cultura

- ☐ A partir de las observaciones sobre temas relacionados con el tiempo, como el retraso, la puntualidad, hora de llegada cuando estás invitado a comer... echar una mirada dentro de los comportamientos y actitudes que se esperan de su nuestra propia cultura

Descubriendo otras culturas

- ☐ Vamos a descubrir algunos códigos culturales comunes respecto a diferentes aspectos procedentes de otras culturas: la espera de los trenes o aviones, llegadas con retraso, tiempos de comenzar, ¿qué significa para ti mañana? ... y compararlas con sus propios códigos culturales: ¿lo que es similar, lo que es diferente?

Notas

Es también posible trabajar en idiomas, palabras y frases relacionadas con el tiempo tales como “espera un minuto”, etc.

**Materiales/
recursos exigidos**

- ☐ Fotocopia del texto aquí adjuntado (resumen de Espejos y Ventanas: un manual de la comunicación intercultural.
- ☐ Martina Huber-Kriegler, Ildikó Lázár and John Strange-
- ☐ Ed. Centro de Lenguas Modernas Europeo)

Módulo recomendado(s)
2 y 3

Comunicación Intercultural como un reto al trabajo con migrantes

Nº16 Nombre del ejercicio

Principales características de la pedagogía intercultural

Grupo destinatario

Profesorado nuevo y anterior de personas emigrantes y miembros de servicios de apoyo, incluyendo orientación profesional y educativa

Duración

2 horas

¿cuándo se usa?

Al final de los ejercicios 10, 12, 13, 14.

Objetivos/propósitos de aprendizaje

- ☑ Recoger todas las notas del cuaderno de notas y presentar un análisis común.
- ☑ Destacar elementos vinculados al conocimiento de las características del alumnado migrante, el enfoque pedagógico y didáctico intercultural, y la evolución de la práctica.

Descripción completa de la actividad

Los participantes hablan sobre la experiencia que ellos han tenido, intercambian sus sentimientos e impresiones y escriben una síntesis incluyendo elementos clave: por ejemplo, hacer una lista de situaciones que despertaron reacciones negativas y lo mismo con reacciones positivas (el profesor o profesora prepara las preguntas).

El profesor o profesora formará pequeños grupos y preguntará a los participantes, hacer una lista, de su “cuaderno de notas” de

- ☑ Dificultades que puedan encontrarse
- ☑ Estrategias diferentes que han desarrollado para superar cada dificultad
- ☑ Hipótesis de respuestas que ellos pueden sugerir en función del papel y posición del profesorado, ejercicios y métodos que se usan. Preguntas en las que les gustaría profundizar (desarrollo del conocimiento)

En una sesión plenaria, los participantes reúnen todas sus observaciones y comentarios para establecer “un mapa de ideas” para cada grupo (mapas mentales)

Notas

Materiales/recursos exigidos

- ☑ Pizarra
- ☑ Mapas conceptuales
- ☑ Marco general

Módulo recomendado(s)
2 y 4

Enfoque multicultural de la enseñanza y estrategia

Nº17 Nombre del ejercicio

Construir tu propia imagen de la cultura

Grupo destinatario

Profesores,/as, formadores/as que trabajan con personas migrantes y minorías étnicas

Max. 10 participantes + 5 observadores

Profesorado nuevo y anterior de personas emigrantes y miembros de servicios de apoyo, incluyendo orientación profesional y educativa

Duración

30 - 45 minutos.

¿cuándo se usa?

Durante la primera parte d la sesión en Módulo 4

Objetivos/propósitos de aprendizaje

- 📌 Entender cuáles son los fundamentos de una cultura
- 📌 Crear una imagen del mundo intercultural
Reflexión y percepción de nosotros mismos, de los demás, de nuestro entorno
- 📌 Una percepción ciega de nosotros mismos, de los demás, espacio.
- 📌 Construir algo juntos, incluir/entender percepciones de unos y otros.
- 📌 Hacer concretamente algo abstracto (la cultura)

Descripción completa de la actividad

- 📌 Se les pide a 10 participantes que abandonen la sala, que no vean la organización de la sala
- 📌 Instalar 5 lugares con 2 sillones situados uno frente a otro y en la mesa, algún objeto de cerámica. El resto de los participantes son observadores.
- 📌 Ayudar a los participantes con los ojos vendados por completo. Colocarles alrededor de la mesa, cara a cara por parejas, en frente del lugar donde esta el objeto de cerámica. Explicar en ese momento lo que ellos han de construir algo abstracto como "cultura" o "ICL – aprendizaje intercultural en algo concreto, como sus compañeros/as.
- 📌 Las parejas tienen 10 minutos para crear algo, sin verlo, sin hablar, deben intentar sentir lo qué su pareja hace. Los observadores actúan como árbitros y ven lo que sucede.

Seguimiento:

Después de la actividad, todas las parejas continúan con los ojos vendados. Uno por uno, explica lo que él o ella han construido.

Impacto de este método:

Usar otros sentidos, de un modo distinto a cómo tradicionalmente son usados, como sentimientos, tocar, no hablar, no escuchar, no ver.





Cuando cada uno explica lo que él o ella han hecho, la explicación podría ser completamente diferente de la de sus compañeros.

Resumen:

El primer aspecto de la toma de conciencia es la primera impresión, ropa, comida, etc. y muchos estereotipos. Y hay primeras impresiones bajo la superficie: el concepto, las ideas, la noción de modestia, creencias, la naturaleza de la amistad.

Notas














**Materiales/
recursos exigidos**

-  Objeto de cerámica o barro de diferentes colores
-  Mesas y sillas
-  Vendajes para los ojos
-  Fuentes: SALTO Euromed

Módulo 3 - Características del aprendizaje de emigrantes

**Módulo
recomendado(s) 3**

Características del aprendizaje de emigrantes

Nº18 Nombre del ejercicio	Eliminar barreras del aprendizaje
Grupo destinatario	Profesores,/as, formadores/as que trabajan con personas migrants y minorías étnicas
Duración	20-30 minutos, dependiendo del tamaño del grupo y si se hace la actividad de forma individual o grupal
Cuándo se usa?	Barreras al aprendizaje de emigrantes y recomendaciones para mejorar
Objetivos/propósitos de aprendizaje	Animar a los participantes del curso a aplicar las mejoras
Descripción completa de la actividad	<p>Los participantes del curso se plantean esta cuestión:</p> <ul style="list-style-type: none">  ¿Qué ejemplos de obstáculos puedes pensar?  ¿En qué mejoras relativas al nivel del proveedor del curso puedes pensar?  ¿En qué mejoras sobre la calidad del curso puedes pensar? <p>Actividad grupal:</p> <ul style="list-style-type: none">  Debatir las preguntas;  Hacer una lista de respuesta;  Hacer un resumen general de las respuestas;  Anotar los resultados y presentarlos al líder del curso/yo a otros grupos;  Los participantes del curso comparan y debaten las respuestas;  Elaboración de un resumen general, responder a la cuestión <p>Actividad individual:</p> <ul style="list-style-type: none">  Reflexionar sobre la cuestión;  Hacer una lista de respuestas;  Hacer un resumen general de las respuestas;  Anotar los resultados y presentarlos o enviarlos al líder del curso y/o a otros participantes del curso;
Notas	<p>Esta actividad se puede hacer en grupo o individualmente, dependiendo de la modalidad del curso</p> <p>Esta actividad se puede ampliar, por ejemplo, al considerar la acción positiva en la actualidad en su lugar y evaluarla.</p>
Materiales/ recursos exigidos	Rotafolios, bolígrafos, chinchetas u objetos similares para pincharlas en las pizarras con el fin de compartir los resultados

**Módulo
recomendado(s) 3**
Características del aprendizaje a emigrantes













Nº19 Nombre del ejercicio	Ambas caras de una moneda
Grupo destinatario	Profesores/ as, formadores/as que trabajan con personas migrantes y minorías étnicas
Duración	De 50 minutos a 1 hora.
¿cuándo se usa?	En el desarrollo del punto 3 “Impacto de las diferencias culturales entre el alumnado”
Objetivos/propósitos de aprendizaje	Ayudar al alumnado migrante, analizando cómo es visto cada alumno o alumna y cómo ellos y ellas piensan que son vistos por los demás.
Descripción completa de la actividad	<p>1 Divide la clase en dos grupos, uno de nativos y otro de personas de procedencia emigrante, o en dos grupos de diferentes regiones. Están separados porque no pueden escuchar del otro (idealmente ellos tendrían dos habitaciones diferentes).</p> <p>Cada grupo se hará a sí mismo tres preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📌 Características que definen tu grupo – no decir lo que pienso, lo que me parecen los otros, pero si como ves a los demás. 📌 Características que, según tu, asignas al otro grupo. 📌 Características que definen al otro grupo. ¿Cómo ves al otro grupo? <p>2 Reunión de los dos subgrupos.</p> <p>Ambos grupos se reúnen y un representante de cada grupo lee las respuestas aportadas. Las respuestas de los grupos se alternan. No se pueden debatir o responder al otro. Las preguntas se permiten sólo para clarificar.</p> <p>3 Nuevo trabajo en grupos separados</p> <p>Los dos grupos se separan de nuevo y hablan sobre las siguientes cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📌 ¿Cuál es la diferencia entre las visiones que tu grupo tiene de sí mismo y cómo el grupo ve al otro grupo? 📌 ¿Qué comportamiento de los miembros de tu grupo podría haber generado discrepancias? ¿Qué le ha hecho al otro grupo verte como diferente de cómo realmente eres? 📌 ¿Qué hicieron los miembros del otro grupo para ser vistos como diferentes de cómo realmente son? <p>4 Nueva reunión con los dos pequeños grupos.</p> <p>Al final, los grupos vuelven juntos y sus miembros se sientan mezclados en un gran círculo con el profesor o profesora. Habrá un diálogo de cómo podrían actuar en el futuro para evitar cualquier percepción errónea.</p>

Notas





**Materiales/
recursos exigidos**

Rotuladores, papel y dos clases o dos áreas separadas.

Módulo recomendado(s) 3	Características del aprendizaje a emigrantes
--------------------------------	---

Nº20 Nombre del ejercicio	Almas gemelas
Grupo destinatario	Profesores/as, formadores/as que trabajan con personas migrantes y minorías étnicas
Duración	De 50 minutos a 1 hora
¿cuándo se usa?	En el desarrollo del punto 3 “Impacto de las diferencias culturales entre el alumnado”
Objetivos/propósitos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">  Comprobar que no son tan diferentes, no tienen gustos y preferencias tan diferentes.  Mejor conocimiento de lo unidos y unidas que están.
Descripción completa de la actividad	<p>Se le permite a cada participante pocos minutos para señalar una respuesta de cada una de las frases listadas en una hoja fotocopiada (ver Recursos):</p> <p>Cuando finalicen se les pide volver juntos en grupos de 5 personas que parezcan ser similares. Ellos y ellas discuten y ven qué respuestas son iguales y se expresan gráficamente (dibujos, comics, etc.). En un muro dividido en dos partes, se ponen todas las semejanzas del pequeño grupo y en otra parte el resto de similitudes.</p> <p>Al final, en un gran grupo, se evalúa que tenemos en común y vemos que diferencias son meramente personales o accidentales.</p>
Notas	
Materiales/recursos exigidos	<ul style="list-style-type: none">  Bolígrafos o lápices.  Hoja fotocopiada con preguntas y respuestas similares o iguales a las siguientes:  Me gustaría ser: bebe, niño/a, chico, joven, adulto/a, Viejo/a.  Mi tipo favorito de fiesta es: un bautizo, una boda, un cumpleaños, etc.  Prefiero: discoteca, campo, cine, playa, bosque, mar.  Me convertiría en: león, pájaro, jirafa, elefante, canario, búho.  Elijo: tulipán, rosa, cactus, geranio, hierba.  Me gustaría cambiar: mi voz, mi cara, mis piernas, mi pelo, mis manos.  Soy bueno/a para: estudiar, holgazanear, cantar, confundir gente, divertir a la gente.  Soy malo/a para: dibujar, ser ordenado, luchar, enfadarse.

Módulo recomendado(s) 3 **Características del aprendizaje a emigrantes**








Nº21 Nombre del ejercicio	Motivaciones y miedos
Grupo destinatario	Profesores/as, formadores/as que trabajan con personas migrantes y minorías étnicas
Duración	1 hora
¿cuándo se usa?	En el desarrollo del punto 1. La motivación de los migrantes para aprender (POR QUÉ los migrantes aprenden)
Objetivos/propósitos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">  Crear una atmosfera positive en el grupo  Conocer las motivaciones y expectativas en función del aprendizaje del grupo.
Descripción completa de la actividad	<ol style="list-style-type: none"> 1. El moderador pide al grupo crear subgrupos de tres personas que estén más unidas entre ellas. 2. Distribuir a cada grupo una hoja de trabajo en la que ellos y ellas tienen que responder a esta pregunta: “¿cómo te sientes aquí?” Cada grupo hace una lista de sus sentimientos y las razones para ellos. 3. Entonces el moderador invita a cada grupo a leer su lista, que se escribirá en una pizarra o en un papel, anotando los puntos que son considerados positivos y los negativos. 4. A continuación, la otra pregunta: “¿Qué sientes de la persona que te envió o te incitó a hacer este curso?” 5. De nuevo lees las respuestas y las escribes en la pizarra o en el papel, señalando las positivas y las negativas. 6. Luego, la tercera pregunta: “¿qué esperas aprender?” Las respuestas son leídas y escritas como antes, señalando las positivas y las negativas. 7. La cuarta pregunta: “¿qué crees va a ser útil de lo que aprendas aquí?”. Leemos las respuestas y las escribimos como antes, señalando las respuestas positivas y negativas. <p>Al final en una sesión plenaria se debaten las respuestas de las cuatro preguntas.</p>
Materiales/recursos exigidos	<ul style="list-style-type: none">  Bolígrafos o lápices.  Cartulinas o hojas de papel

**Módulo
recomendado(s) 3**
Características del aprendizaje a emigrantes

Nº 22 Nombre del ejercicio	Siente igual!
Grupo destinatario	Profesores/as, formadores/as que trabajan con personas migrantes y minorías étnicas
Duración	30 minutos, dependiendo del tamaño del grupo
¿cuándo se usa?	Durante el desarrollo del punto 3 “Impacto de las diferencias culturales entre el alumnado”
Objetivos/propósitos de aprendizaje	Hacer que los profesores y profesoras se sientan migrantes, con el fin de hacerse más conscientes de su propio papel en la enseñanza de migrantes.
Descripción completa de la actividad	<p>Preguntas para las personas que participan::</p> <ul style="list-style-type: none"> ☐ ¿Cómo crees se sienten los alumnos y las alumnas migrantes durante el curso? ☐ ¿Qué puede hacer el profesorado para hacer que el alumnado sienta menos ☐ “como un migrante”? <p>El ejercicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☐ El destinatario del curso es el profesorado de diferentes nacionalidades, o grupos étnicos, o regions. ☐ El programa formativo será distribuido, durante 15 minutos, en un lenguaje familiar sólo a alguno de ellos, sin folletos u otro tipo de apoyo material traducido en su propio idioma. Los temas de formación pueden ser generales del país/ciudad e historia o temas específicos tales como inscribirse en la escuela, oportunidades para los niños/as migrantes y así. ☐ La posible motivación puede ser usada – al final de este módulo los participantes que eran activos, recibirán una recompensa (diccionarios, libros electrónicos, etc.). <p>Resultando:</p> <p>Trás 15 minutos de formación, las personas que han participado en la actividad compartirán sus sentimientos, harán sus aportaciones y debatirán intentando identificar soluciones y modos en los que actuarán de forma diferente cuando enseñen a estudiantes migrantes.</p>
Notas	
Materiales/recursos exigidos	Papelógrafo, papel, bolígrafos, marcadores, CDs; mapas del país/region/ciudad; folletos y otros materials en un idioma no conocido por todos los participantes.

**Módulo
recomendado(s) 3**

Características del aprendizaje a emigrantes

N°23 Nombre del ejercicio	BaFa' BaFa'
Grupo destinatario	Profesores/as, formadores/as que trabajan con personas migrantes y minorías étnicas
Duración	2 horas, dependiendo del tamaño del grupo
¿cuándo se usa?	Durante el módulo 3, factores socio-culturales que impiden el aprendizaje.
Objetivos/propósitos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">  Hacer que los profesores y las profesoras se sientan como migrantes, con el fin de ser más conscientes de su rol en la enseñanza a migrantes.  Hacer que el profesorado sea más consciente de los aspectos que rodean las diferencias culturales.  Motivar a los participantes a repensar su comportamiento y actitud hacia los demás  Analizar cómo se desarrollan los estereotipos, las barreras creadas y los malentendidos magnificados.  Identificar las cuestiones de la diversidad en la organización del profesores/as a quién debe dirigirse.
Descripción completa de la actividad	<p>Ejercicio</p> <p>Resumen inicial – tarea común – por ejemplo, la escuela XYZ (u otro tipo de institución) tiene que cambiar su oficina en un tiempo limitado y con un presupuesto dado. Entonces, se divide a los participantes en 2 grupos. En cada grupo se seleccionará algunos participantes que serán los visitantes (15 minutos). Para el propósito del ejercicio, se crean dos culturas.</p> <ul style="list-style-type: none">  Cultura Alpha es una relación orientada, contexto alto, fuerte en cultura de grupo.  La cultura Beta es una cultura comercial altamente competitiva. <p>Los participantes han de aprender, por separado, las reglas de su cultura designada y empezar a actuar consecuentemente, durante al menos 30 – 40 minutos; así, durante otros 20 minutos, los observadores y visitantes se entremezclan en los 2 grupos y han de actuar, sin preparación, según el comportamiento del grupo de acogida.</p> <p>Los estereotipos resultantes, las percepciones erróneas y los malentendidos se convierten en la base del informe final (debriefing).</p>

Esta es el enfoque básico del ejercicio BaFa' BaFa' – creación de un problema para que todos interaccionen en un contexto y una cultura no familiar. Se le pide a los participantes vivir e interactuar en otro cultura.

Informe:

El informe de esta actividad será de al menos 30-40 minutos, así cada uno de los participantes ha de compartir cómo se sienten en su propio grupo y en el grupo visitado. A continuación debaten su comportamiento: cómo respondieron a esos sentimientos; en otras palabras, ¿cómo resolvieron el problema?

Identificar y debatir las soluciones que la gente ha desarrollado en su propia cultura.


Notas

**Materiales/
recursos exigidos**

Pizarra /papelógrafo, papel, bolígrafos, marcadores, clase

Archivos con instrucciones para los equipos Alpha y Beta (cada participante necesita un conjunto de materiales que contengan toda la información relevante a la descripción del grupo, la tarea que ha de hacerse y sus responsabilidades).

**Módulo
recomendado(s) 3**
Características del aprendizaje a emigrantes







Nº24 Nombre del ejercicio	Abrirse a la diversidad!
Grupo destinatario	Profesores/as, formadores/as que trabajan con personas migrantes y minorías étnicas
Duración	30 minutos, dependiendo del tamaño del grupo
¿cuándo se usa?	Durante el desarrollo del punto 3 “Impacto de las diferencias culturales entre el alumnado”
Objetivos/propósitos de aprendizaje	<p>Hacer que el profesorado se sienta como un migrante, con el fin de hacerse más consciente de su rol o papel en la enseñanza de migrantes.</p> <p>Normalmente, durante los cursos, la interacción entre el profesor o la profesora y los alumnos y alumnas depende mucho de las habilidades y personalidad de ambas partes. El profesorado ha de saber cómo interactuar con personas/alumnos o alumnas de diferentes nacionalidades, culturas y entender sus sentimientos, con objeto de superar las barreras culturales y convertir las clases formativas en reuniones constructivas.</p>
Descripción completa de la actividad	<p>Cuestiones para los participantes en este módulo:</p> <p> ¿Cómo el alumnado se siente y reacciona cuando han de trabajar con otros y otras colegas de otras nacionalidades y/o cultura y hace frente a las tradiciones y hábitos extranjeras?</p> <p>El ejercicio – Actividad grupal:</p> <p>Los participantes se dividirán en grupos de 4-5 máximo, dependiendo del número total de participantes; cada grupo tendrá participantes de diferentes nacionalidades, culturas, regiones si las divisiones son apropiadas.</p> <p>Se les darán tareas comunes que tendrán que llevar a cabo en grupos de trabajo, en un período de tiempo (15 minutos) – por ejemplo organizando una fiesta de Semana Santa o una ceremonia de boda.</p> <p>Al finalizar su tarea tendrán que presentar al resto de grupos los resultados del grupo de trabajo, desde dos perspectivas: organización del evento y la metodología del trabajo.</p> <p>Informe final:</p> <p>Después de las presentaciones de los grupos de trabajo, los participantes compartirán cómo se sintieron durante la actividad.</p> <p>Los participantes propondrán que tengan en cuenta, cuando se asignen las tareas a los grupos, a sus alumnos y alumnas.</p>

Notas

**Materiales/
recursos exigidos**

Pizarras o papelógrafos, papel, bolígrafos, marcadores, fotos de diferentes acontecimientos relacionados con las áreas, cortometrajes (de bodas o celebraciones de Semana Santa), etc; clase disponible durante, al menos, 15 minutos

Módulo 4 - Enfoque de la enseñanza multicultural y estrategia

Módulo recomendado(s) 4	Enfoque de la enseñanza multicultural y estrategia
Nº 25 Nombre del ejercicio	Actitudes y creencias
Grupo destinatario	Formadores que enseñan a migrantes
Duración	30 minutos
¿cuándo se usa?	Al comienzo de la sesión
Objetivos/propósitos de aprendizaje	Reconocer su propia identidad cultural y prejuicios
Descripción completa de la actividad	<p>Creencias y actitudes: la auto-conciencia es una habilidad esencial. Esta herramienta te ayudará a analizar tu propia percepción del idioma usado cuando se distribuya la formación a los grupos multiculturales de alumnos y alumnas.</p> <p>Se divide el grupo en pequeños grupos de 3-4 personas y se les pide debatir lo que entienden por las siguientes palabras:</p> <ul style="list-style-type: none">  Asunción  Estereotipo  Discriminación  Inclusión <p>Deberían escribir sus hallazgos en una pizarra o papelógrafo</p> <p>Esto debería ser discutido en un grupo plenario incluyendo la crítica y cómo superar cualquier prejuicio identificado</p>
Notas	
Materiales/recursos exigidos	<ul style="list-style-type: none">  Deberían escribir sus hallazgos en una pizarra o papelógrafo  Esto debería ser discutido en un grupo plenario incluyendo la crítica y cómo superar cualquier prejuicio identificado.

Módulo recomendado(s) 4 **Enfoque de la enseñanza multicultural y estrategia**

Nº 26 Nombre del ejercicio

Describir enseñar experiencias

Grupo destinatario




Profesores y profesoras de migrantes

Duración






1 hora

¿cuándo se usa?

Objetivos/propósitos de aprendizaje

-  Recoger el conocimiento existente del profesorado
-  Comparar sus experiencias previas
-  Preparar al alumnado para los ejercicios posteriores

Descripción completa de la actividad

1. Escribir las siguientes preguntas en la pizarra y pedir a los alumnos y alumnas que las piensen individualmente, tomando algunas notas:
 -  ¿Tienes alguna experiencia en la enseñanza a migrantes?
 -  ¿cómo describirías tu enfoque didáctico?
 -  ¿También enseñas a no-migrantes? ¿Es tu enfoque didáctico diferente al de ellos y ellas?
 -  ¿Que te gusta de enseñar a migrantes? ¿qué no te gusta?
 -  ¿Has tenido algún problema cuando enseñabas e migrantes? ¿Cómo los solucionaste?2. Teilen Sie die Lerner in Gruppen zu drei bis vier Personen ein und leiten Sie sie an, über ihre Erfahrungen zu diskutieren und ihre individuellen Rückschlüsse zu vergleichen.
2. Divide a los alumnos y las alumnas en grupos de 3 o 4 personas e invítalos a debatir y comparar sus resultados individuales.
3. Pide a los alumnos y las alumnas que resuman los resultados de su discusión en un poster. Podrían dibujar un mapa-mental, diseñar una table, o lista de resultados, etc.
4. Los grupos presentan sus resultados.
5. Debate en clase

Notas

La intensidad del debate dependerá de las experiencias previas del alumnado. Sin embargo, la actividad es también adecuada para profesores/as o asesores/as de migrantes con poca experiencia para ayudarles a preparar los temas y ejercicios posteriores.

Materiales/recursos exigidos








Pizarra o papelógrafo, marcadores, posters

Módulo recomendado(s) 4	Enfoque de la enseñanza multicultural y estrategia
-------------------------	--

N° 27 Nombre del ejercicio	Investigando estrategias de enseñanza multicultural
Grupo destinatario	Profesores y profesoras de migrantes
Duración	2 horas
¿cuándo se usa?	Después del ejercicio N°25
Objetivos/propósitos de aprendizaje	Hacerlo familiar con 3 estrategias de enseñanza centrales en un enfoque multicultural: principios orientados al alumnado; principios orientados socialmente y aprendizaje en función de los contenidos.
Descripción completa de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> 📌 Escribe las tres estrategias en la pizarra/papelógrafo y pregunta a los alumnos y alumnas qué viene a sus mentes cuando escuchan las expresiones 📌 Dibuja un mapa conceptual en la pizarra según las respuestas de los alumnos y alumnas 📌 Divide al alumnado en 3 grupos y asigna a cada grupo una estrategia de aprendizaje (orientada al alumno/a; orientada socialmente/ relacionada con el contenido) 📌 Ahora cada grupo busca en internet información relevante en función de su estrategia. Deberían enfocarla a las ventajas de la estrategia y en cómo integrarla en la enseñanza. 📌 Lo alumnos y las alumnas anotan los hallazgos más importantes en un poster. 📌 Cada grupo presenta sus descubrimientos 📌 Debate general: ¿Has utilizado alguna vez dichas estrategias de enseñanza? Si la respuesta es afirmativa, ¿cómo? ¿Por qué crees que son útiles, no útiles, etc.?
Notas	Si no hay acceso a internet disponible, podrías proporcionar libros o folletos sobre las estrategias de enseñanza como una referencia para el alumnado.
Materiales/recursos exigidos	Al menos 3 ordenadores con acceso a internet (alternativamente libros y folletos sobre estrategias de enseñanza), posters, marcadores, pizarra/papelógrafo.

Módulo recomendado(s) 4

Enfoque de la enseñanza multicultural y estrategia





N° 28 Nombre del ejercicio	“Silencio” reflexión
Grupo destinatario	Profesores y profesoras de migrantes
Duración	Al menos 1 hora
¿cuándo se usa?	Inmediatamente después del ejercicio N° 26
Objetivos/propósitos de aprendizaje	Reflexionar sobre las estrategias de enseñanza antes de ser presentadas
Descripción completa de la actividad	<ul style="list-style-type: none">  Alumnos y alumnas forman grupos de 4 personas aproximadamente y permanecen alrededor de una mesa.  Cada alumno y alumna recibe un poster que él o ella dobla 12 veces hasta convertirlo en 12 “rayas” visible  El alumnado escribe una pregunta o frase que ha de hacer con una de las estrategias de aprendizaje (orientada al alumnado, orientada socialmente, relativa al contenido) en la primera raya (por ejemplo, “¿cómo sé qué contenidos son adecuados para mis alumnos y alumnas?” o “Cuándo mis alumnos y alumnas están trabajando en grupos, siempre hay alguien que no participa”).  Después de haber escrito sus preguntas/frases, los alumnos y las alumnas ponen su poster en la mesa y se mueven al poster de los colegas del grupo en la misma mesa. Ahora escriben una respuesta o comentario o incluso una nueva pregunta a lo que está escrito en el poster en la segunda fila o “raya”. A continuación, ellos y ellas se mueven a los próximos posters. Después de que hayan respondido a todos los posters en su mesa, se mueven a otra mesa. Esto continua hasta todas las “rayas” que hayan sido rellenadas con comentarios.  Los alumnos y alumnas vuelven a su poster inicial y leen en voz baja su pregunta/frase y los siguientes comentarios uno detrás de otro.  El formador o formadora toma nota de todos los temas recogidos en la pizarra.  Debate general según los temas recogidos en la pizarra
Notas	Este ejercicio es muy útil para implicar a todo el mundo en el proceso de reflexión, incluso los participantes que normalmente permanecen tranquilos.
Materiales/recursos exigidos	Posters, marcadores, pizarra.

Módulo recomendado(s)	Enfoque de la enseñanza multicultural y estrategia
-----------------------	--







Nº 29 Nombre del ejercicio	Integración de las estrategias orientadas al alumnado en nuestro propio marco didáctico
Grupo destinatario	Profesores y profesoras de migrantes
Duración	1 hora
¿cuándo se usa?	En algún momento después del ejercicio nº 26
Objetivos/propósitos de aprendizaje	Comprender cómo las estrategias orientadas al alumnado pueden ser integradas en nuestra propia enseñanza.
Descripción completa de la actividad	<p>Los alumnos y las alumnas trabajan en parejas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ☑ Verteilen Sie mehrere Aussagen über lernerorientierten Unterricht (Blatt in Einzelteile schneiden, siehe Material auf der nächsten Seite); ☑ Unter Zuhilfenahme ihrer Lehrerfahrung soll jedes Paar die Aussagen in drei Gruppen einteilen: "Ich stimme zu", "Ich stimme nicht zu", "Ich stimme vielleicht zu"; ☑ Vergleichen der Ergebnisse und Diskussion in der Gruppe. Falls nötig Unterstützung durch den Trainer.
Notas	Puedes añadir nuevas frases, si crees que es necesario.

-FEHLT!!!

Materiales/ recursos e- xigidos

Módulo recomendado(s)	Enfoque de la enseñanza multicultural y estrategia
Nº 30 Nombre del ejercicio	Integración de las estrategias relativas al contenido en nuestro propio marco didáctico
Grupo destinatario	Profesores y profesoras de migrantes
Duración	Al menos 2 horas, dependiendo del tamaño del grupo
¿cuándo se usa?	En algún momento después del ejercicio nº 26
Objetivos/propósitos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">  Entender cómo las estrategias relativas al contenido se pueden integrar en su propio marco de enseñanza.  Entender qué contenidos podrían ser interesantes a nuestros propios grupos de alumnos y alumnas migrantes.
Descripción completa de la actividad	<p>Cada participante toma notas individualmente sobre las siguientes cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none">  ¿A qué grupo(s) enseñas?  ¿Qué contenidos son interesantes para este grupo(s)? <p>El profesorado recoge los resultados y agrupa a los participantes en equipos de personas que trabajan con similares grupos destinatarios (por ejemplo, un grupo de formadores/as que trabajan con adolescentes, otros grupos trabajan con mujeres/ con musulmanes migrantes, migrantes desempleados, migrantes mayores, etc.)</p> <p>Cada equipo decide sus temas de interés para su grupo destinatario.</p> <p>Cada equipo elabora una unidad de enseñanza para su grupo destinatario sobre el tema elegido. Para elaborar material auténtico los participantes pueden extraer periódicos, revistas, libros, grabaciones de radio, internet o cualquier otro recurso disponible.</p> <p>Cada equipo presenta su unidad didáctica a sus compañeros/as.</p> <p>Después de cada presentación, la audiencia es invitada a hacer comentarios sobre la unidad didáctica. Debate.</p>
Notas	La elección del material depende de la enseñanza /contexto de orientación en el que los participantes trabajan.
Materiales/recursos exigidos	Material auténtico de todos los tipos: periódicos, libros, grabaciones de radio, internet o cualquier otro recurso disponible.

**Módulo
recomendado(s) 4**
**Enfoque de la enseñanza multicultural y
estrategia**

Nº 31 Nombre del ejercicio	Integrando estrategias de enseñanza orientadas socialmente en nuestro propio contexto de enseñanza
Grupo destinatario	Profesores y profesoras de migrantes
Duración	1 hora
¿cuándo se usa?	En cualquier momento después del ejercicio nº 26
Objetivos/propósitos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">  Entender cómo las estrategias orientadas socialmente pueden integrarse en nuestro propio contexto de enseñanza  Desarrollar estrategias para resolver problemas
Descripción completa de la actividad	<p>Dividir al alumnado en pequeños grupos.</p> <ul style="list-style-type: none">  A cada grupo se le facilita la descripción de una situación problemática en un contexto de aprendizaje (ver materiales).  Los participantes analizan la situación y acuerdan soluciones.  Ellos entonces realizan la situación, incluyendo la solución encontrada, frente a sus compañeros/as.  Después de cada presentación la audiencia es invitada a comentar y debatir el conflicto y las respectivas estrategias.
Notas	Los pequeños grupos son adecuados. Puedes inventar algunas otras situaciones si crees que es necesario.
Materiales/recursos exigidos	<p>Varias cartas (numeradas dependiendo del tamaño del grupo) con las siguientes situaciones:</p> <p>Tu estas enseñando a grupos de migrantes y quieres que los alumnos y alumnas trabajen en pequeños grupos. De repente te das cuenta que hay un conflicto que tiene lugar en un grupo. Los participantes de este grupo son Juri, Imelda, Tvrtko y Fatima. Mientras Juri habla, Imelda no participa y está escribiendo mensajes de texto en su lugar. Tvrtko intenta seguir tus instrucciones y cooperar, pero no parece tener ningún éxito porque Juri no escucha a nadie y las dos chicas parecen ser indiferentes. Fatima viene y te dice que ella no puede trabajar así. Dice que no puede trabajar con Imelda porque sus habilidades lingüísticas son demasiado pobres mientras Juri esta molesta con ella porque no deja hablar a los demás. Ella pregunta si puede formar un equipo sólo con Tvrtko.</p> <p>¿cómo reaccionas? (Recuerda que tu objetivo era hacer participar a los alumnos y alumnas)</p>

**Módulo
recomendado(s) 4**

**Enfoque de la enseñanza multicultural y es-
trategia**

**N° 32 Nombre
del ejercicio**

Temas tabu o prohibidos

Grupo destinatario

Profesores y profesoras de migrantes y miembros de servicios de ayuda, incluyendo orientación profesional y educativa.

Duración

1 hora

¿cuándo se usa?

En cualquier momento más conveniente después del ejercicio nº 29.

**Objetivos/propósitos
de aprendizaje**

- ☐ Comprender qué contenidos son adecuados en un enfoque relacionado con el contenido y cuáles no.
- ☐ Ser consciente de los posibles temas tabu dependiendo de la cultura del alumnado

**Descripción com-
pleta
de la actividad**

- Dividir al alumnado en pequeños grupos de 3 o 4 personas.
- ☐ Pedirles que definan ellas mismas (en su entorno cultural) que temas consideran adecuados para el trabajo de clase y cuáles son considerados tabus o prohibidos.
- ☐ El alumnado escribe los resultados en un poster y los presenta en clase. Compara y debate los resultados en clase.
- ☐ Después pregunta a los participantes que temas consideran adecuados y cuales tabu desde el punto de vista de sus participantes. Para esto, los participantes podrían extraer experiencias que haya tenido.
- ☐ Los participantes diseñan otro poster y lo presentan en clase.
- ☐ Comparación de resultados y debate.

Notas

Se necesitan pequeños grupos, no es un ejercicio individual.









**Materiales/
recursos exigidos**

Posters, marcadores.






Módulo recomendado(s) 4	Enfoque de la enseñanza multicultural y estrategia
--------------------------------	---

Nº33 Nombre del ejercicio	Asunción
Grupo destinatario	Profesores y profesoras de migrantes y miembros de servicios de ayuda, incluyendo orientación profesional y educative
Duración	Mínimo 30 minutos
¿cuándo se usa?	Al comienzo de la sesión
Objetivos/propósitos de aprendizaje	Aumentar la consciencia desde una perspective diferente Enseñar a los participantes basado en un enfoque de estrategia múltiple
Descripción completa de la actividad	<p>Creencias y actitudes: La competencia multicultural de define como la habilidad de una persona para ser consciente de su propia identidad cultural y prejuicios. Este ejercicio permite a las personas mirar los prejuicios de perspectivas diferentes basados en sus actitudes.</p> <p>Se divide el grupo en pequeños grupos de 3 -4 personas y se les pide seleccionar a 2 miembros del grupo para confrontar puntos de vista de la situación expresada a continuación y se debate durante 10 minutos. El resto del grupo anota observaciones y se intercambiarán opiniones en la sesión plenaria.</p> <p>Situación 1: un nuevo alumno o alumna migrante en tu clase no puede hablar tu idioma bien y ha vivido en tu país durante 10 años.</p> <ul style="list-style-type: none"> 🗣️ Perspectiva a: tu asumes que la persona es vaga y realmente no quiere integrarse y será un estudiante difícil. 🗣️ Perspectiva b: tu vision es que la persona podría tener otras razones para no aprender el lenguaje en un período de tiempo más corto.
Notas	
Materiales/ recursos exigidos	Papel, bolígrafos de colores, pizarra











Módulo recomendado(s) 4 **Enfoque de la enseñanza multicultural y estrategia**

Nº34 Nombre del ejercicio	Rima								
Grupo destinatario	Profesores y profesoras de migrantes y miembros de servicios de ayuda, incluyendo orientación profesional y educative								
Duración	Mínimo 30 minutos								
¿cuándo se usa?	A mitad de sesión								
Objetivos/propósitos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">  Hacer que los participantes “se sientan como migrantes”  Aprender a no basar la solución de los problemas en asunciones.  Analizar las barreras lingüísticas cuando enseñamos a migrantes  To break down language barriers when teaching migrants 								
Descripción completa de la actividad	<p>Principios del aprendizaje orientado a los contenidos – transferencia de conocimiento:</p> <p>Crear un contexto de aprendizaje que sea inclusivo de todos los orígenes y culturas.</p> <p>Esta práctica permite a los participantes intentar y solucionar un problema pensando “fuera de la caja” cambiando asunciones iniciales y aplicando estrategias que podrían hacer que todos los participantes se sintiesen migrantes.</p> <p>Escribir la siguiente “Rima” en una pizarra</p> <p>Y pedir al grupo anotar lo que ellos entienden – darles 5 minutos y preguntarles sus opiniones.</p> <ul style="list-style-type: none">  Der dago  For tee lorrez enaro  Dement Lorrez demis trux  fullov gees an ens an dux <p>Resultado:</p> <p>La rima esta escrita con la fonética basada en un inglés hablado como un idioma extranjero y cuando se traduce al inglés correcto dice:</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 60%;">There they go</td> <td>(Ellos van</td> </tr> <tr> <td>Forty lorries in a row</td> <td>cuarenta camiones en una fila</td> </tr> <tr> <td>Them aren’t lorries them is trucks</td> <td>no son camiones son cami- ones</td> </tr> <tr> <td>Full of hens and geese and ducks</td> <td>llenos de gallinas y gansos y patos)</td> </tr> </table>	There they go	(Ellos van	Forty lorries in a row	cuarenta camiones en una fila	Them aren’t lorries them is trucks	no son camiones son cami- ones	Full of hens and geese and ducks	llenos de gallinas y gansos y patos)
There they go	(Ellos van								
Forty lorries in a row	cuarenta camiones en una fila								
Them aren’t lorries them is trucks	no son camiones son cami- ones								
Full of hens and geese and ducks	llenos de gallinas y gansos y patos)								

Módulo recomendado(s) 4	Enfoque de la enseñanza multicultural y estrategia
--------------------------------	---

Nº35 Nombre del ejercicio	Auto-reflexión – Competencias de enseñanza multicultural
Grupo destinatario	Profesores y profesoras de migrantes y miembros de servicios de ayuda, incluyendo orientación profesional y educative
Duración	Dependiendo de 1 a 2 horas
¿cuándo se usa?	Auto-reflexión después de la session
Objetivos/propósitos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">  Conciencia de las propias asunciones del profesorado, valores y prejuicios, comprensión del punto de vista mundial de un cliente/alumno o alumna culturalmente diferente,  Una habilidad para desarrollar técnicas y estrategias de intervención apropiadas.
Descripción completa de la actividad	<ol style="list-style-type: none"> 1) Crear ideas concretas de cómo puedes desarrollar tus propias competencias multiculturales /(ver att.1 abajo). Intentar evaluar cuáles con las áreas de competencia más importantes que debería desarrollar. 2) ¿Cómo describirías tu propia identidad cultural (en sentido amplio)? Reflexionar, por ejemplo, en los siguientes grupos de referncia: género, religión, clases sociales, etnia y raza. 3) considerar qué grupos sociales son más peligrosos al estar marginados en tu propia sociedad. ¿Qué cambios organizacionales o estrategias de intervención podrían introducirse para superar estos problemas? 4) ¿Cuáles son las implicaciones del contexto de tu trabajo con tu alumnado?
Notas	
Materiales/recursos exigidos	<ul style="list-style-type: none">  El context de las competencias multiculturales  Ver folletos / material distribuible  Plantilla para rellenar







**Módulo
recomendado(s) 4**
**Enfoque de la enseñanza multicultural y
estrategia**

Nº36 Nombre del ejercicio	Etiquetas
Grupo destinatario	Profesores y profesoras de migrantes y miembros de servicios de ayuda, incluyendo orientación profesional y educative
Duración	45 minutos
¿cuándo se usa?	Al principio o a mitad de sesión
Objetivos/propósitos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">  Explorar las relaciones entre lo que se espera de nosotros/as y cómo nos comportamos;  Aumentar la conciencia del efecto de nuestro comportamiento en los demás;  Empezar el debate sobre los efectos de las personas estereotipadas;  Desarrollar la cooperación, la tolerancia, la sensibilidad sobre personas con características diferentes.
Descripción completa de la actividad	<p>Escribe una característica en cada nivel: vago, inteligente, dormilón, tímido, orgulloso, estúpido, playboy, divertido, lento, precioso, hiperactivo, amistoso, infantil, dictador, agresivo, fácil de manipular, aburrido, triste, feliz;</p> <p>Decide una tarea para el grupo: crear un símbolo/escultura en colaboración con los demás en función de la imagen de las minorías, por ejemplo, en el país vasco;</p> <p>Coloca una etiqueta en la frente de cada participante pero no les dejes saber a los demás lo que has escrito tu;</p> <p>Explica la tarea al grupo, deben tratar a los demás según la etiqueta, sin usar nunca la palabra de la etiqueta y sin decírsela a ellos;</p> <p>Evaluación:</p> <p>Empezar preguntando a la gente si ellos/ellas podrían adivinar su etiqueta y después preguntarles sobre:</p> <ul style="list-style-type: none">  ¿cómo se sintió cada participante durante esta actividad?  ¿Fue difícil tartar con personas según sus etiquetas?  ¿Empezó alguien a “probar” su etiqueta?  ¿Alguién se etiqueto “ingenioso” y empezó a bromear y a comportarse con más confianza??  ¿Qué tipo de etiquetas ponemos a la gente en su vida real? ¿Cómo les afecta y cómo afecta el modo en que pensamos de los demás?  En la vida real, a quién les han puesto algunas de las etiquetas utilizadas en esta actividad?In real life, who are given some of the labels used in this activityone?

Notas

Materiales/ recursos exigidos

Material necesario

-  6 etiquetas azules
-  6 etiquetas amarillas
-  6 etiquetas blancas
-  3 etiquetas rojas
-  2 etiquetas negras
-  1 etiqueta verde

**Módulo
recomendado(s)**
**Enfoque de la enseñanza multicultural y
estrategia**
**Nº37 Nombre
del ejercicio**
Qué sabes sobre ...(seleccionar un país que sea muy distinto)
Grupo destinatario

Profesores y profesoras de migrantes y miembros de servicios de ayuda, incluyendo orientación profesional y educativa

Duración

2 horas y 45 minutos

¿cuándo se usa?

A mitad de sesión

**Objetivos/propósitos
de aprendizaje**

- ☐ Hacer un vínculo entre el pasado y el presente del país seleccionado para ser capaz de entender la situación actual en términos de minorías;
- ☐ Animar a los participantes a pensar y sentir la atmósfera del país seleccionado;
- ☐ Permitir a los participantes a ser más conscientes de los estereotipos y prejuicios sobre el país seleccionado;
- ☐ Implicar a los participantes en las realidades del país seleccionado

**Descripción completa
de la actividad**

Esta sesión muestra cómo la gente, procedente de diferentes países, ya son percibidos como de un país seleccionado. También permite a los participantes ser más conscientes de sus estereotipos o prejuicios sobre el país seleccionado, particularmente donde una amplia variedad de minorías viven juntas

Grupos de trabajo (2 – 3): grupos equilibrados de 5 participantes máximo.

Se les pide a los participantes qué saben y cómo (sobre la realidad del país seleccionado). Los grupos debaten sobre la situación actual 15 minutos en terminus de minorías, sus derechos y problemas considerando:

- ☐ Geografía (países vecinos),
- ☐ Patrimonio de historia, política;
- ☐ Miembros de la Unión Europea, minorías (religiosas, lingüísticas y étnica);

Sesión plenaria:

Los grupos presentan, muy brevemente, lo que han aprendido sobre el país seleccionado en la sesión plenaria. Cada grupo tiene 3 minutos máximo. Si los grupos encuentran las mismas cosas, no las repiten en la presentación.

Presentaciones en power point:

Aportando una visión general sobre las minorías del país seleccionado más algunos mapas sobre minorías. La presentación puede enriquecerse con música étnica, fotos y videos de ceremonias rituales.



Esta presentación permite a los participantes obtener una idea sobre las minorías y sus problemas. Esta presentación era un recurso para que los participantes presenten una juego de simulación donde los participantes actuaban como minorías étnicas (grupos étnicos) existentes en el país seleccionado.

Notas





El ejercicio hace referencia a aspectos del país seleccionado, pero puede usarse para cualquier otro país y minorías étnicas. El profesorado puede animar a los participantes a elegir un país.

Ejercicio adaptado de SALTO Euromed

**Materiales/
recursos exigidos**

-  Power point con presentación del país seleccionado
-  Pizarra y rotuladores marcadores

Módulo recomendado(s) 4	Enfoque de la enseñanza multicultural y estrategia
--	---



N°38 Nombre del ejercicio	¿Con quién te gustaría vivir?
Grupo destinatario	Profesores y profesoras de migrantes y miembros de servicios de ayuda, incluyendo orientación profesional y educative
Duración	45 minutos de trabajo de grupo y 1/2 hora de sesión plenaria
¿cuándo se usa?	Al comienzo de la sesión
Objetivos/propósitos de aprendizaje	Un ejercicio para mostrar el poder de los prejuicios y empezar a discutir valores implícitos y preferencias en un grupo y acabar con una conclusión común.
Descripción completa de la actividad	<p>Preparar un dibujo de una casa en una pizarra o papelógrafo. El moderador cuenta la historia de la familia Miller:</p> <p> “En esta casa vive el señor y la señora Miller con su hijo David de 20 años. La familia vive feliz, juntos, en esta casa. Un día tiene lugar un desgraciado accidente y el padre y la madre Miller pierden sus vidas. David hereda la casa de su familia y vive una vida satisfecha y solitaria, hasta que un día David pierde su trabajo. David no es capaz de asumir los gastos de esa gran casa durante largo tiempo. Con el último dinero decide dividir la casa en 6 apartamentos y los alquila en el periódico”.</p> <p>Ahora, imagina que tu eres David y que has elegido cinco inquilinos de la lista de personas que se presentaron al anuncio, con el fin de ser capaz de mantener la casa.</p> <p>Tareas para los participantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elige 5 inquilinos de la lista - individualmente (aprox. 20 minutos) 2. En grupos de 5 a 6 personas elige a 5 inquilinos con los que el grupo este de acuerdo (aprox. 20 minutos). <p>Informe final – sesión plenaria:</p> <p> ¿Ha encontrado el grupo a 5 inquilinos comunes? Si/no? ¿Por qué (no)?</p> <p> Cómo hizo el grupo de trabajo para encontrar esos inquilinos comunes? ¿Qué fue difícil, qué fue fácil?</p> <p> Debatir las razones por las que decidiste esas personas.</p> <p>Este ejercicio muestra muy bien el impacto de los prejuicios y diferentes preconcepciones que tenemos sobre otras personas. No tener prejuicios es imposible, lo más importante es entender que esos son prejuicios y el debate sobre las diferencias y cada vez más saber que la gente puede cambiar de opiniones. .</p>

Atención: la sesión plenaria es la parte más importante del ejercicio. Cuidar las posibles emociones en el grupo

















Notas

Es posible cambiar las características de los inquilinos.












**Materiales/
recursos exigidos**

-  Papelógrafo, lista de posibles inquilinos para la casa
-  SALTO Euromed

Lista de posibles inquilinos para la casa

-  Una madre soltera con un niño/a de tres años cuyo padre es de Tunez. El visita a su hijo ocasionalmente y a veces trae a unos pocos amigos.
-  Una familia de trabadores yugoslavos con 5 niños/as entre 1 y 12 años. El padre trabaja en la industria del acero, la madre trabaja de conserje.
-  Una familia con una niña de 17 años que asiste al 11th grado de la escuela secundaria. El padre es contable en un banco, la madre es maestra.
-  Una señora soltera de 70 años que vive con unos ingresos mínimos de pensión.
-  Un grupo de 7 refugiados polacos, todos trabajan en la cocina de un gran restaurant.
-  Un grupo de 5 personas jóvenes que viven con un estilo de vida alternative rehuyendo de la ideología materialista de consumismo.
-  Tres estudiantes palestinos/as políticamente comprometidos.
-  Una familia de gitanos/as de 5 personas. El padre trabaja ocasionalmente y esta desempleado entre dichos períodos. Ellos son una parte de una gran familia con fuertes lazos familiares y les gusta celebrar fiestas.
-  Una pareja de americanos sin niños. El marido trabaja en la Autoridad de Energía Atómica Internacional, la mujer cuida de la casa y 3 caniches.
-  Dos artistas, de unos 40 años de edad, que viven una vida bohemia y no convencional y tienen muchas amistades artistas.
-  Una chica que estudia piano y baila en el conservatorio, que practica regularmente por las tardes.
-  Un americano de color con su novia austriaca. El está intentando conseguir un permiso de trabajo como ingeniero.
-  Una familia de religión musulmana que vive estrictamente según el Corán, la madre sale de casa sólo envuelta en el velo.
-  Un hombre gay, soltero, que invita a muchos hombres a su apartamento durante la semana.
-  Un chico joven que esta en silla de ruedas y vive con su madre de 76 años de edad.
-  Una chica joven, ciega que vive sólo con su perro.

Módulo recomendado(s) 4	Enfoque de la enseñanza multicultural y estrategia
--------------------------------	---

Nº39 Nombre del ejercicio	Muro de prejuicios
Grupo destinatario	Profesores y profesoras de migrantes y miembros de servicios de ayuda, incluyendo orientación profesional y educativa
Duración	45 minutos
¿cuándo se usa?	En cualquier momento – puede ser utilizada para romper el hielo al principio de la sesión
Objetivos/propósitos de aprendizaje	Introducir conceptos de estereotipos, prejuicios y discriminación; entender la diferencia entre esos conceptos; juntar tus propios prejuicios y estereotipos.
Descripción completa de la actividad	<p>En la pared hay 10 hojas de papel en blanco con títulos. Los títulos son grupos diferentes de personas, seleccionadas con criterios diferentes. La tarea de los participantes será acercarse a todos los papeles y anotar una o dos características de ese grupo de personas. Debería ser la primera cosa que te venga a la mente. Es importante no pensar demasiado en cada título pero intentar hacerlo lo más rápido posible. Este es un juego en silencio, los participantes no deben discutir o hacer comentarios mientras escribe en las páginas.</p> <p>Los grupos de personas (escritas en los papeles, muro) (intenta evitar grupos de personas que no sean participantes) (A continuación hay sólo ejemplos, si es posible utiliza diferentes:</p> <ul style="list-style-type: none">  Japoneses  Artistas gitanos y gitanas  Mujeres  Polacos/polacas  Rusos y rusas  Personas adictas a las drogas  Chinos y chinas  Hombres turcos  Practicantes de yoga <p>El profesor o profesora lee todos los papeles. Compartir y debatir: ¿Qué tenemos ahora en la pared? Debate sobre qué estereotipos son, que prejuicios son, que discriminación es. Distribuir folletos u octavillas (ver recursos abajo) sobre estereotipos.</p>
Notas	Ver recursos para distribuir para este ejercicio.
Materiales/recursos exigidos	<ul style="list-style-type: none">  Papeles, bolígrafos  SALTO Euromed

**Módulo
recomendado(s) 4**
**Enfoque de la enseñanza multicultural y
estrategia**
**N° 40 Nombre
del ejercicio**
Portfolio
Grupo destinatario

Profesores y profesoras de migrantes y miembros de servicios de ayuda, incluyendo orientación profesional y educativa

Duración
¿cuándo se usa?

Uso continuado durante el curso

**Objetivos/propósitos
de aprendizaje**

Los portfolios son herramientas diseñadas para dar poder al alumnado. Una gran parte de los portfolios están dedicados a la reflexión. Reflexionando (de forma escrita) las habilidades y competencias de una persona, las experiencias, los objetivos, los métodos de aprendizaje y mucho más, los alumnos y alumnas se hacen más conscientes de sus propias fortalezas y debilidades. Al mismo tiempo, un portfolio capacita al alumnado a tener responsabilidad de los resultados de su propio aprendizaje definiendo sus propios objetivos y cómo conseguirlos.

Los portfolios pueden utilizarse en una amplia gama de formación y cursos y así deberían adaptarse a necesidades específicas y requisitos de los alumnos y alumnas.

**Descripción completa
de la actividad**

El trabajo del portfolio es muy individual, así los contenidos de un portfolio varían mucho, pero hay algunas partes que se encuentran frecuentemente en la mayoría de los tipos de portfolios. Estos son:

- ☑ Reflexión: “Quién soy yo” en esta etapa, cuáles son mis habilidades y competencias, en qué soy bueno, qué me gusta hacer, qué he aprendido, qué métodos de aprendizaje me gustan /me disgustan, es decir, de qué métodos creo soy capaz de aprender de forma más efectiva ...
- ☑ Definición del status quo, objetivos y actividades
- ☑ Aprendizaje periodístico: un tipo de ejercicio escrito a diario.
- ☑ Resultados y materiales de aprendizaje: ejemplos de trabajos satisfactorios previos y planificación de itinerarios futuros.

Notas

Uno de los principales retos de los profesores y profesoras a los que se enfrentan es animar a su alumnado. Una poderosa herramienta para dar poder a los alumnos y alumnas es el trabajo reflexivo, principalmente llevado a cabo por los alumnos y alumnas por sí mismos, con o sin el apoyo de sus profesores y profesoras.

La reflexión se puede llevar a cabo de diferentes modos:

- ☑ Una reflexión sin guía: el alumnado anota sus pensamientos sin ningún tipo de “orientación”.
- ☑ Una reflexión guiada: el profesorado proporciona al alumnado algunas guías, tales como preguntas guiadas para ser respondidas, con el fin de enfocar ciertos aspectos del aprendizaje.

Los portfolios representan un enfoque muy personal e individual para un aprendizaje autodirigido y autónomo. Algunos consejos del profesorado son muy útiles, pero deberían ser también respetuosos con el alumnado que no quiere mostrar todas las partes de su portfolio.

**Materiales/
recursos exigidos**

La reflexión es principalmente no guiada, pero podría proporcionar a los alumnos y alumnas alguna ayuda como por ejemplo las preguntas mencionadas a continuación.

Plantillas del portfolio, folletos, octavillas, etc.

Ejercicios para el grupo destinatario: alumnos y alumnas de origen inmigrante

**Módulo
recomendado(s) 4**

**Enfoque de la enseñanza multicultural y
estrategia**

**Nº41 Nombre
del ejercicio**

Riqueza en la Diversidad

Grupo destinatario

Alumnos y alumnas migrantes

Duración

Mínimo 30 minutos

¿cuándo se usa?

Sesiones previas a la escena del trabajo

**Objetivos/propósitos
de aprendizaje**

Trabajo con el proceso de comunicación intercultural y aprendizaje

**Descripción com-
pleta
de la actividad**

El conocimiento sobre otras culturas es esencial. Aprender los valores, prácticas y creencias de otras culturas. Haciendo esto, serás capaz de ver las similitudes y diferencias que compartes con otras culturas. Todos tenemos una cultura, no sólo las personas que son diferentes a nosotros.

Buscando similitudes y diferencias de la gente

Este ejercicio explorará las similitudes entre las personas y después vamos a la celebración de nuestras diferencias.

POEMA

No Difference

Small as a peanut,

Big as a giant,

We're all the same size

When we turn off the light.

Rich as a sultan,

Poor as a mite,

We're all worth the same

When we turn off the light.

Red, black or orange,

Yellow or white,

We all look the same

When we turn off the light.

So maybe the way

To make everything right

Is for God to just reach out

And turn off the light!

Después de discutir cómo nosotros como seres humanos compartimos muchas cosas en común, pedimos al alumnado imaginar un mundo donde todos vistamos y actuemos del mismo modo. Por ejemplo, una ciudad donde todos los edificios sean parduscos, todos los vehículos verdes y todas las personas tengan el mismo color de piel y vayan vestidas de forma idéntica. Pide a los alumnos y alumnas imaginar qué vida les gustaría en tal ciudad y escribir sobre esto en sus diarios.

A continuación pide a la clase “encender las luces” y echar un vistazo a todas las diferencias que haya a nuestro alrededor.





Apreciar la diversidad que tenemos en nuestra propia clase, podríamos tomar las huellas de nosotros mismos, cada una será única, y comparar nuestra forma de los ojos, la textura de nuestro pelo y los tonos de piel. La exploración de estas diferencias es útil en la variedad de características físicas de las personas.

Notas

Materiales/ recursos exigidos

Pizarra para el moderador/a para anotar los descubrimientos

Módulo recomendado(s) 4	Enfoque de la enseñanza multicultural y estrategia
--------------------------------	---

Nº42 Nombre del ejercicio	Valorándonos a nosotros mismos
Grupo destinatario	Alumnos y alumnas migrantes
Duración	Minimo 30 minutos
¿cuándo se usa?	En cualquier momento
Objetivos/propósitos de aprendizaje	Crear un contexto de aprendizaje inclusivo
Descripción completa de la actividad	<p>Valorándonos a nosotros mismos como individuos y como miembros de un grupo</p> <p>Los instructores facilitan la propiedad de los estudiantes en el proceso de aprendizaje a través de la variedad de métodos instructivos, el aprendizaje del alumnado y el compromiso en la mejora (Weimer, 2002). El alumnado cuyas identidades varían desde la mayoría histórica trae experiencia y conocimiento al contexto de aprendizaje que a menudo no está reconocido o está infravalorado.</p> <p>Este ejercicio nuestras propias identidades; primero echaremos un vistazo a nuestros nombres.</p> <p>Nos centramos en el hecho de que nuestros nombres son una importante parte de nuestra identidad.</p> <p>Una actividad artística implica a los alumnos y alumnas creando grabados de tiza en los que tallan sus nombres y los despliegan en la habitación.</p> <p>En un esfuerzo de explorar cómo nuestros nombres dicen mucho sobre nosotros mismos, cada alumno o alumna escribe un poema sobre el trato cultural y personal positivo usando sus nombres como el sujeto: su primer nombre esta escrito en una forma vertical y cada línea del poema esta hecho para describirlos del mismo modo. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none">  Makes good peanut butter cookies  Able to speak 4 languages  Runs a group for migrant parents at children's school  Yellow is her favourite colour
Notas	
Materiales/recursos exigidos	Papel, bolígrafos

Módulo recomendado(s) 4 **Enfoque de la enseñanza multicultural y estrategia**

Nº43 Nombre del ejercicio	Viviendo en el extranjero
Grupo destinatario	Todos las personas emigrants, grupos heterogeneous
Duración	30-60 minutos
¿cuándo se usa?	Al principio del curso.
Objetivos/propósitos de aprendizaje	<p>Los alumnos y alumnas deberían conocer al otro, aprender sobre sus vidas</p> <p>Diferentes, orígenes y culturas. A lo largo del camino, los alumnos y alumnas se hacen conscientes de las diferencias y, sobre todo, de las similitudes.</p> <p>Este ejercicio por tanto promueve el entendimiento mutuo y facilita la aceptación de orígenes y culturas diferentes.</p>
Descripción completa de la actividad	<p>La tarea del alumnado es realiza una entrevista con uno (o más) de los restantes alumnos o alumnas.</p> <p>Con este propósito, los alumnos y alumnas están provistos con una plantilla de entrevista cuya forma es un tipo de guía para una entrevista semi-estructurada (ver materiales). Semi-estructurada significa que esta plantilla debería sólo considerarse como una ayuda no-ciega. Los alumnos y alumnas deberían estar animados para redactar sus propias preguntas y enfatizarlas cosas que son relevantes/importantes para ellos y ellas.</p> <p>Al final de la sesión de entrevista, cada alumno o alumna presenta su pareja al resto.</p> <p>Después de las presentaciones, una sesión plenaria con el fin de debatir los resultados: cuáles son las diferencias, cuáles son los aspectos comunes (centradas en aspectos comunes).</p>
Notas	<p>Este ejercicio es más interesante si las parejas que trabajan juntas proceden de lugares y ambientes distintos (por ejemplo, diferentes países/culturas, diferentes edades, diferentes experiencias, diferentes intereses, etc.).</p> <p>Sería aconsejable cambiar las parejas que trabajan juntas después de un turno (por ejemplo, la persona A entrevista a la persona B, después la persona B entrevista a la persona C). Asegurarse que los alumnos y alumnas están trabajando con alguien que no conocen todavía.</p> <p>Con el fin de poner la enseñanza y el aprendizaje multicultural en práctica, ambos, profesorado y alumnado deberían ser conscientes que las diferencias existen, pero éstas no deberían constituir una fuente de problemas.</p> <p>Es, por tanto, importante hacernos conscientes y al alumnado de que:</p>

- ☑ Las diferencias son normales y bienvenidas
- ☑ La diversidad NO significa desigualdad
- ☑ Cada uno de nosotros se beneficia de las diferencias
- ☑ Podemos aprender de otras culturas
- ☑ Hay muchas cosas que unen a las personas, en función de las respectivas diferencias (por ejemplo, experiencias comunes)

Enfocar la sesión plenaria en los aspectos comunes, no en las diferencias.








**Materiales/
recursos exigidos**

Plantilla para el entrevistador o entrevistadora

Posibles preguntas recogidas en las entrevistas:

- ☑ ¿Cuánto tiempo llevas viviendo aquí?
- ☑ ¿De dónde eres?
- ☑ ¿Por qué viniste?
- ☑ ¿Te gusta vivir aquí?
- ☑ ¿Cuáles son las ventajas de vivir aquí?
- ☑ ¿Qué no te gusta de aquí?
- ☑ ¿Tuviste algún problema? ¿Cuál? ¿Cómo lo solucionaste?
- ☑ ¿Hay cosas de tu país que eches de menos?
- ☑ ¿Volverías a tu país de origen?
- ☑ ¿Preferirías vivir en cualquier otro lugar? ¿Dónde?
- ☑ ¿Piensas que vivir en el extranjero es positivo? ¿Por qué?/
¿por qué no?

Módulo recomendado(s) 4 **Enfoque de la enseñanza multicultural y estrategia**

Nº44 Nombre del ejercicio	Estaciones de mi vida
Grupo destinatario	Todas las personas migrantes; grupos heterogéneos
Duración	1 hora y más
¿cuándo se usa?	<p>Este ejercicio está diseñado como un tipo de “proyecto”, pero partes de él pueden utilizarse de forma separada.</p> <p>Este ejercicio se puede utilizar como continuación del ejercicio nº 42 (viviendo en el extranjero). En este caso las cuestiones en el ejercicio 2 se pueden adaptar al propósito del ejercicio “Estaciones de mi vida”.</p>
Objetivos/propósitos de aprendizaje	<p>Los principales objetivos del ejercicio nº 3 son</p> <ul style="list-style-type: none">  Aprender sobre otros participantes, sus vidas y sus contextos  Promover el entendimiento mutuo y la tolerancia  Reducir prejuicios /actitudes negativas hacia la gente con diferentes culturas y orígenes/contextos.  Aumentar la conciencia de la “historia” de uno mismo y la historia de otras lenguas: formar estructuras verbales en pasado.
Descripción completa de la actividad	<p>Hay diferentes opciones para llevar a cabo este ejercicio. Un objetivo común de todos ellos es averiguar las estaciones más importantes de la vida de los participantes y grabar esas experiencias. Los modos de llevar a cabo esta actividad son:</p> <p>En terminus de aprendizaje auto-directo, los alumnos y alumnas producen sus propios textos que contienen importantes estaciones de sus vidas y consecuentemente presentan sus historias a los demás.</p> <p>Para facilitar el aprendizaje orientado socialmente, los alumnos y alumnas preguntan a los demás sobre las estaciones importantes de sus vidas y toman notas sobre la información obtenida (por ejemplo, en el marco de las entrevistas como en el ejercicio nº 4)</p> <p>Así, los productos finales de este ejercicio pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none">  Producto “total”: un tipo de publicación (por ejemplo) un papel /libro/ folleto/ página web/ etc. que contengan las historias de la vida de los participantes.  Historias individuales de cada participante – escritas por ellos mismos.  Historias individuales de cada participante – escritas por otros u otras (opcionalmente en combinación con el ejercicio nº 4).



Notas

El ejercicio se puede utilizar muy básicamente como un papel y un lápiz como herramientas de trabajo, pero también se puede organizar como un proyecto, incluyendo la presentación y la publicación usando diferentes medios de comunicación (presentación del poster, medios impresos, presentación on line y publicación...)





Algunas personas podrían tener experiencias sobre las que no quieren hablar. Nunca forzarles – los participantes deben sentirse libres para decir lo que quieran decir. Es su propia historia.

Materiales/ recursos exigidos



En función del tipo de presentación / publicación, por ejemplo:

-  Equipos técnicos (ordenador, acceso a internet, impresora, cámara)
-  Papel y lápices

Módulo recomendado(s) 4	Enfoque de la enseñanza multicultural y estrategia
--------------------------------	---

N° 45 Nombre del ejercicio	Portfolio
Grupo destinatario	Todas las personas migrantes Profesores y profesoras de migrantes y miembros de servicios de apoyo, incluyendo orientación profesional y educativa.
Duración	
¿cuándo se usa?	Uso continuado a lo largo del curso
Objetivos/propósitos de aprendizaje	<p>Los portfolios son prácticas diseñadas para el empoderamiento del alumnado. Una gran parte de los portfolios están dedicados a la reflexión. Reflexionando (de una forma escrita) sobre nuestras competencias y habilidades personales, experiencias, objetivos, métodos de aprendizaje y mucho más, los alumnos y las alumnas se hacen más conscientes de sus fortalezas y debilidades. Al mismo tiempo, un portfolio capacita al alumnado a hacer responsable de sus propios resultados de aprendizaje al definir sus propios objetivos y cómo conseguirlos.</p> <p>Los portfolios se pueden usar en una gran variedad de formación y cursos y, por tanto, debería adaptarse a necesidades específicas y requisitos del alumnado.</p>
Descripción completa de la actividad	<p>El trabajo del portfolio es muy individual, así los contenidos de un portfolio varían mucho, pero hay algunas partes que se encuentran fundamentalmente en la mayoría de los tipos de portfolios. Estos son:</p> <ul style="list-style-type: none">  Reflexión: “Quién soy yo” en esta fase, cuáles son mis competencias y habilidades, para qué soy bueno, que me gusta hacer, qué he aprendido, qué quiero aprender; qué métodos de aprendizaje me gustan/disgustan; esto significa con qué métodos, creo, que soy capaz de aprender más de forma más eficaz....  Definición del status quo, objetivos y actividades  Aprendizaje periodístico: un tipo de ejercicio escrito a diario  Materiales de aprendizaje y resultados: ejemplos de trabajo satisfactorio previo y planificación del itinerario futuro.
Notas	Uno de los principales retos a los que formadores y formadoras se enfrentan es animar a sus alumnos y alumnas. Un ejercicio poderoso para fortalecer al alumnado es el trabajo reflexivo. El trabajo de reflexión se desarrolla principalmente por los alumnos y alumnas por sí mismos, con o sin ayuda del profesorado. ^

La reflexión se puede llevar a cabo de diferentes maneras:

-  **Reflexión no guiada:** los alumnos /alumnas escriben sus pensamientos sin ningún tipo de “guía”.
-  **Reflexión guiada:** el profesorado proporciona al alumnado algunas guías, tales como preguntas guías para ser respondidas, con el objeto de centrarnos en ciertos aspectos del aprendizaje.

Los portfolios representan un enfoque individual y muy personal para el aprendizaje autónomo y auto-dirigido. Es más, el consejo de los formadores y formadoras podría ser muy útil, pero se debería respetar a los alumnos y alumnas que no quieran mostrar a todos partes de su portfolio.

**Materiales/
recursos exigidos**

La reflexión es mayoritariamente no-guiada, pero se podría ofrecer al alumnado alguna ayuda por medio de preguntas como se mencionó anteriormente.

Plantillas portfolio ver folletos ...

Módulo recomendado(s) 4 **Enfoque de la enseñanza multicultural y estrategia**

Nº 46

Nombre del ejercicio

Hacer y no hacer

Grupo destinatario




Profesorado de migrantes y miembros de servicios de ayuda, incluyendo orientación profesional y educative.

Duración

40 minutos

¿cuándo se usa?

Objetivos/propósitos de aprendizaje

-  Tomar de conciencia de culturas diferentes
-  El aprendizaje sobre el comportamiento apropiado en diferentes países y culturas.
-  Hacer las creencias y el conocimiento visible para llevar a cabo el aprendizaje multicultural con éxito.



Descripción completa de la actividad

La reflexión es mayoritariamente no-guiada, pero se podría ofrecer al alumnado alguna ayuda por medio de preguntas como se mencionó anteriormente.

Plantillas portfolio ver folletos ...

Notas

El ejercicio puede ser más o menos específico, por ejemplo,

-  Hacer / no hacer
-  aceptado / no aceptado / en ciertas circunstancias aceptado





Materiales/recursos exigidos

Poster tamaño papel, bolígrafos

Ejemplo:

PAÍS /CULTURA	HACER	NO HACER

Módulo recomendado(s) 4 **Enfoque de la enseñanza multicultural y estrategia**

Nº47 Nombre del ejercicio	Prejuicios
Grupo destinatario	Alumnado migrante
Duración	50 minutos
Objetivos/propósitos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">  Reducción de prejuicios  Toma de conciencia sobre los estereotipos negativos existentes y emociones. <p>El objetivo de este ejercicio es hacer visible qué tipos de prejuicios y /o emociones negativas existen hacia grupos /contextos culturales diferentes y entre el alumnado, además debatirlos junto con el profesor o profesora.</p>
Descripción completa de la actividad	<p>La mayor tarea del profesor o profesora es, por tanto, respetar las diferencias de un lado y al mismo tiempo animar al alumnado a hacer lo mismo.</p> <p>La tarea del alumnado es extraer un mapa conceptual describiendo qué prejuicios conocen sobre aquellas culturas/países – en función de si ellos y ellas apoyan esas actitudes o no.</p>
Notas	<p>La enseñanza multicultural implica la toma de conciencia y el conocimiento de diferentes creencias y actitudes. Esas creencias no son siempre racionales y las actitudes no son siempre positivas. Mucha gente está afligida con emociones negativas hacia otras culturas. Los estereotipos son omnipresentes.</p> <p>Este ejercicio se puede usar individualmente, por ejemplo, cada alumno o alumna extrae su propio mapa conceptual, o se puede utilizar como trabajo de grupo. Trabajando en grupos, al alumnado se le anima a debatir mientras desarrollan sus mapas conceptuales. Por el contrario, la variedad de ideas diferentes y estructuras es probablemente mayor si el alumnado trabaja individualmente.</p>
Materiales/recursos exigidos	<ul style="list-style-type: none">  Ejemplo: Cómo son los mapas conceptuales – www.mindmap.com  Papel y lápices (diferentes colores) para cada alumno o alumna

Módulo recomendado(s) 4	Enfoque de la enseñanza multicultural y estrategia
--------------------------------	---

N°48 Nombre del ejercicio	Aprendiendo experiencias
Grupo destinatario	Todas las personas migrantes
Duración	1 hora
Objetivos/propósitos de aprendizaje	Extraer experiencias educativas previas
Descripción completa de la actividad	El ejercicio comienza con el trabajo en pares. Se invita al alumnado a hablar con otros sobre su educación previa (qué escuela, cuánto tiempo, que les gustaba /que les disgustaba, si ellos saben: cuál es la diferencia entre el sistema escolar en sus países, etc.). El profesorado pasea alrededor y ayuda / clarifica donde sea necesario.
Notas	En lugar de, o además, el trabajo en pares al principio de la actividad, se podría utilizar un mapa conceptual con objeto de activar el conocimiento del alumnado.
Materiales/recursos exigidos	Mostrar un ejemplo de mapa conceptual.

Recommended module(s) 2, 3 y 4

Enfoque de la enseñanza multicultural y estrategia

Nº49 Nombre del ejercicio

Vacaciones




Grupo destinatario

Alumnado migrante

Duración

Mínimo 50 minutos

Objetivos/propósitos de aprendizaje

-  Tomar conciencia de culturas diferentes
-  Aprendizaje sobre costumbres en países y culturas diferentes
-  Hacer el conocimiento cultural y el conocimiento visible con objeto de llevar a cabo el aprendizaje multicultural con éxito.

Descripción completa de la actividad

Unas vacaciones importantes en el país de acogida, por ejemplo, las Navidades en Austria, se toman como un punto de partida. Primero, el profesorado extrae información y clasifica el conocimiento existente de estas vacaciones extrayendo un mapa conceptual de las entradas /respuestas del alumnado. Así el material original se utiliza para consolidar el conocimiento. Para Austria, esto podría ser la letra de la Canción de Navidad: Noche de Silencio (Stille Nacht). El alumnado recibe la letra de la canción distribuida en líneas individuales y pone las líneas en orden mientras escucha la canción (grupos de 3 alumnos o alumnas).






Entonces, se empieza un debate de las vacaciones más importantes en el país de los alumnos y alumnas, comparándolas con las tradiciones en Austria. ¿Es el alumnado capaz de practicar estas costumbres en el país de acogida?.

Finalmente, los alumnos y alumnas trabajan en pares (si es posible, de contextos culturales diferentes) y crean un poster de unas vacaciones importantes (por ejemplo, el Bairam para el mundo islámico).













Notas

Esta actividad se podría combinar con un “buffet internacional”, por ejemplo, cada alumno o alumna trae una especialidad de su país de origen a clase.

Materiales/recursos exigidos

-  Letra de una canción de Navidad, cortada en líneas sueltas
-  CD Navidad
-  (o cualquier material original relacionado con unas vacaciones importantes) Papel, bolígrafos, marcadores para el posters
-  Posibles categorías para el poster:
-  ¿Qué vacaciones? ¿Por qué? / ¿Contexto u origen? ¿Cómo se celebra? ¿Qué comes y qué bebes? ¿Qué llevas puesto? Etc.

Módulo recomendado(s) 4	Enfoque de la enseñanza multicultural y estrategia
--------------------------------	---

Nº50 Nombre del ejercicio	Muro de prejuicios
Grupo destinatario	Todas las personas migrantes
Duración	45 minutos
¿cuándo se usa?	En cualquier momento – se puede utilizar para romper el hielo al principio de la sesión
Objetivos/propósitos de aprendizaje	Introducir conceptos de estereotipos, prejuicios y discriminación; entender la diferencia entre esos conceptos; juntar tus propios prejuicios y estereotipos.
Descripción completa de la actividad	<p>En el muro hay 10 hojas de papel en blanco con títulos. Los títulos son grupos diferentes de personas, seleccionadas con criterios diferentes. La tarea de los participantes será acercarse a todos los papeles y anotar una o dos características de esos grupos de personas. Debería ser lo primero que nos venga a la cabeza –no pensar demasiado en este ejercicio. Es importante no pensar demasiado sobre cada título, más bien hacerlo del modo más rápido posible. Este es un juego en silencio, así los participantes no deben discutir o hacer comentarios mientras escriben en las hojas.</p> <p>Los grupos de personas (escritos en los papeles, en el muro) (intentar evitar grupos de personas que no pertenezcan al grupo de participantes). A continuación aparecen algunos ejemplos, si es posible usar diferentes:</p> <ul style="list-style-type: none">  Japoneses  Artistas gitanos  Mujeres  Personas inglesas  Personas rusas  Personas adictas a las drogas  Personas chinas  Hombres turcos  Practicantes de yoga <p>A continuación el profesor o profesora lee todos los papeles. Compatir y debatir:</p> <p> ¿Qué tenemos ahora en las paredes?</p> <p>Debate sobre qué estereotipos son, qué prejuicios son, qué discriminación es.</p> <p>Distribuir folletos u octavillas (ver recursos más abajo) sobre estereotipos.</p>
Notas	Ver recursos para distribuir folletos en este ejercicio
Materiales/recursos exigidos	<ul style="list-style-type: none">  Papeles, bolígrafos  SALTO Euromed

Folletos (Información necesaria para el desarrollo de las actividades)

Nº 13 Ejemplo: Alfabeto griego

Letras mayúsculas	Letras minúsculas	Nombre de las letras	Nombre de las letras (Griegas)	Pronunciación utilizando el alfabeto latín
A	α	Alpha	Ἄλφα	a
B	β β	Beta	Βῆτα	b
Γ	γ	Gamma	Γάμμα	g
Δ	δ	Delta	Δέλτα	d
E	ε	Epsilon	Ἐπιλόν	é
Z	ζ	Zeta	Ζῆτα	dz
H	η	Eta	Ἡτα	è or ê
Θ	θ θ	Theta	Θῆτα	th
I	ι	Iota	Ἰώτα	i
K	κ κ	Kappa	Κάππα	k et c
Λ	λ	Lambda	Λάμβδα	l
M	μ	Mu	Μῦ	m
N	ν	Nu	Νῦ	n
Ξ	ξ	Xi	Ξῖ	x
O	ο	Omicron	Ὄμικρόν	o corta, cerrada
Π	π	Pi	Πῖ	p
P	ρ ρ	Rho	Ῥῶ	r
Σ	σ ς	Sigma	Σῖγμα	s
T	τ	Tau	Ταῦ	t
Υ	υ	Upsilon	Ὑπιλόν	u
Φ	φ φ	Phi	Φῖ	Ph
X	χ	Chi	Χῖ	Ch dura
Ψ	ψ	Psi	Ψῖ	ps
Ω	ω	Omega	Ὠμέγα	o larga

	Toma de conciencia de los participantes de sus propias asunciones, valores	Comprensión de la opinión mundial del alumnado diferente culturalmente	Desarrollo de técnicas y estrategias de intervención apropiadas
A: Creencias y actitudes	1. El profesorado es consciente y sensible a su propia herencia cultural y valor y respeto a las diferencias. 2. El profesorado es consciente de cómo su propio origen cultural influye en los procesos psicológicos. 3. El profesorado es capaz de reconocer los límites de sus competencias y experiencias. 4. El profesorado está cómodo con las diferencias que existen entre él y el alumnado en términos de raza, étnia, cultura y creencias.	1. El profesorado es consciente de sus reacciones emotivas negativas hacia otros grupos étnicos y raciales que podrían poner a prueba en detrimento de su alumnado en el proceso de enseñanza. El profesorado está dispuesto a contrastar sus propias creencias y actitudes con aquellas de sus alumnos/as diferentes culturalmente de un modo no crítico. 2. El profesorado es consciente de sus estereotipos y nociones preconcebidas que podrían mantener hacia otros grupos minoritarios étnicos y raciales.	1. El profesorado respeta las creencias religiosas del alumnado y los valores sobre el funcionamiento mental y físico. 2. El profesorado respeta las prácticas de ayuda indígena y respeta las redes de ayuda intrínseca de la comunidad minoritaria.
B: Conocimiento	1. El profesorado tiene conocimiento específico sobre su propia herencia cultural y racial. 2. El profesorado posee conocimiento y comprensión sobre cómo la opresión, el racismo, la discriminación y los estereotipos les afectan personalmente en su trabajo.	1. El profesorado posee conocimiento específico e información sobre el grupo particular con el que trabajan. 2. El profesorado entiende cómo la raza y la cultura podría afectar a la formación de la personalidad, las elecciones profesionales, la manifestación de los desórdenes psicológicos, la búsqueda de ayuda y la conveniencia de los enfoques de enseñanza.	1. El profesorado conocer y entiende cómo las diferentes prácticas de enseñanza se ajustan al alumnado diferente culturalmente. 2. El profesorado conoce los prejuicios potenciales en los instrumentos de evaluación y el uso de procedimientos y hallazgos manteniendo en mente las características culturales y lingüísticas del alumnado.

¹⁸ Table adapted from Launikari, M. & Puukari, S. (eds) (2005), *Multicultural Counselling – Theoretical Foundations and Best Practices in Europe*, Helsinki, Centre for International Mobility CIMO (Finland) and the Finnish National Board of Education

	Toma de conciencia de los participantes de sus propias asunciones, valores	Comprensión de la opinión mundial del alumnado diferente culturalmente	Desarrollo de técnicas y estrategias de intervención apropiadas
	<p>3. El profesorado posee conocimiento sobre su impacto social sobre los demás.</p> <p>Ellos conocen los diferentes estilos de comunicación y su impacto en los alumnos y alumnas de un grupo minoritario.</p>	<p>3. El profesorado entiende y conoce las influencias socio-políticas que afectan a la vida de las minorías raciales y étnicas. Por ejemplo, aspectos de inmigración y racismo a menudo son difíciles y podrían influir en el proceso de enseñanza.</p>	<p>3. El profesorado conoce las estructuras familiares minoritarias, jerarquías, valores y creencias así como rasgos y recursos de una comunidad minoritaria.</p> <p>4. El profesorado es consciente de las prácticas de discriminación relevantes a nivel comunitario y social que puede afectar al bienestar psicológico de la población a la que sirve.</p>
C: Habilidades	<p>1. El profesorado busca experiencias formativas, consultivas y educativas para enriquecer su comprensión y efectividad en el trabajo con poblaciones diferentes culturalmente.</p> <p>2. El profesorado pretende entenderse ellos mismos como seres culturales y raciones y busca activamente una identidad no racista.</p>	<p>1. El profesorado debería familiarizarse con investigaciones relevantes. Debería buscar activamente experiencias educativas que enriquezcan su conocimiento, su comprensión y sus habilidades interculturales.</p> <p>2. El profesorado se implica activamente con las minorías fuera del centro educativo.</p>	<p>1. El profesorado es capaz de comprometerse en una gran variedad de prácticas de ayuda verbales y no verbales y prestar atención a su cultura mientras eligen las medidas.</p> <p>2. El profesorado utiliza intervenciones para ayudar al alumnado, ayudándole al alumno o alumna a ver cuando los problemas son debidos a prejuicios y racismo en otros.</p> <p>6. El profesorado debería trabajar para eliminar los prejuicios y las prácticas discriminatorias.</p> <p>7. El profesorado tiene la responsabilidad de educar a sus clientes en el proceso de intervención psicológica tales como Objetivos, expectativas, derechos legales.</p>

Nº 35 Plantilla para la auto-reflexión

	Co nciencia de mis propias asunciones, valores	Comprensión de la opinion mundial del alumnado diferente culturalmente	Cómo puedo desarrollar técnicas y estrategias de intervención adecuadas
A. Creencias y actitudes			
B. Conocimiento			
C. Habilidades			

Nr 40, Nr 45

Mis habilidades y competencias – Un status quo

Habilidades / Competencias		Adquisición		
Definición	Descripción	Cuándo?	Dónde?	Cómo?

Mis objetivos y actividades

Objetivo (Qué es lo que quiero aprender)	Estrategia / método (Cómo quiero aprender para conseguir mi objetivo)	Período de tiempo (Cuándo quiero conseguir mi objetivo)

Mi diario de aprendizaje

Fecha	Contenidos aprendidos	Seguimiento

Mis resultados de aprendizaje – Una selección de mi trabajo

Título	Tipo de trabajo	Descripción de los resultados de aprendizaje	Enunciados (¿Por qué elijo este trabajo)

N° 39 y N° 50

ESTEREOTIPOS Y PREJUICIOS

Nuestra identidad no está definida como nosotros la percibimos por nosotros mismos, pero sí como otros nos perciben. Para entender de manera más fácil la realidad, utilizamos el mecanismo de la categorización que nos permite reunir diferentes experiencias en grupos según algunas características comunes. De este modo surgen las imágenes simplificadas de las experiencias. La categorización es un mecanismo funcional y adaptativo que nos proporciona la capacidad para procesar una gran cantidad de información y hacer nuestro contacto con la realidad más fácil.

Como con otras experiencias, nuestras experiencias con otras personas están también influenciadas por la categorización.

A esas imágenes simplificadas las llamamos **estereotipos**. Al estar simplificadas, hay más o menos error, no en su totalidad, ellos nos ayudan a tener una imagen estable y predecible del mundo y hace más fácil enfrentarnos a la realidad.

Se debería destacar que los estereotipos están siempre simplificados de la misma manera – de modo parcial, ellos siempre nos muestran a “nosotros” como mejor que “ellos”. Las necesidades psicológicas de las personas del auto-respeto nos hacen ver a nuestro grupo como mejor que otros grupos de personas.

Los estereotipos se pueden definir como pensamientos simplificados y generalizaciones mentales de algunos grupos de personas cuando asumimos que todos los individuos en ese grupo tienen las mismas características (los estereotipos pueden ser tanto positivos como negativos).

Los prejuicios son estereotipos + emociones. También pueden ser positivos o negativos, pero a menudo usamos esta palabra para describir emociones negativas fuertes hacia algunos grupos de personas.

Los estereotipos y los prejuicios son parte de la socialización y ambos se elaboran en periodos muy tempranos de nuestras vidas por la influencia de la familia, los amigos y amigas, los medios de comunicación, etc. A menudo los adoptamos en un nivel inconsciente y funcionan inconscientemente, lo que los hace más difíciles de cambiar.

La discriminación es un prejuicio en acción. Cuando tenemos estereotipos negativos hacia algún grupo y tenemos emociones negativas, entonces si nosotros conseguimos poder es muy probable que discriminemos contra el grupo de personas de muchas maneras.

Otros recursos:

Comunicación intercultural como un reto en el trabajo con migrantes

Espejos y ventanas Un manual de comunicación intercultural, Martina Huber-Kriegler, Ildikó Lázár and John Strange, European Centre for Modern Languages Council of Europe Publishing, ISBN 92-871-5193-8, © Consejo de Europa, Mayo 2003,
http://www.ecml.at/documents/pub123aE2003_HuberKriegler.pdf (Abril 2010)



FLAM

Feel like a migrant

FLAM – Feel like a migrant
multicultural approach in teaching



www.flam-project.eu

