



VNIVERSIDAD  
D SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL



Facultad  
de Educación

## TRABAJO FIN DE MÁSTER

“MASTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACION SECUNDARIA  
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACION PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE  
IDIOMAS”

**ESPECIALIDAD: ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

*Curso Piloto de Formación de Profesorado  
“La sociedad es nuestro refugio”*

Autora: Ariana Torreira García

Director: Dr. Antonio Miguel Seoane Pardo

*AÑO 2016*

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN





UNIVERSIDAD  
DE SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL



Facultad  
de Educación

## TRABAJO FIN DE MÁSTER

“MASTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACION SECUNDARIA  
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACION PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE  
IDIOMAS”

**ESPECIALIDAD: ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

*Curso Piloto de Formación de Profesorado  
“La sociedad es nuestro refugio”*

Autora: Ariana Torreira García

Fdo. \_\_\_\_\_

Director: Dr. Antonio Miguel Seoane Pardo

Fdo. \_\_\_\_\_

*AÑO 2016*  
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN



## ***Resumen***

La propuesta que se presenta a continuación surge de la iniciativa presentada por el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE) y el Grupo de Investigación en Interacción y eLearning (GRIAL), de la Universidad de Salamanca, en relación con su Proyecto INTO – *Intercultural mentoring tools to support migrant integration at school*.

Debido a los constantes y crecientes flujos migratorios que se están llevando a cabo en la actualidad, están surgiendo una serie de necesidades educativas, tanto desde la perspectiva de los docentes como del alumnado. Por lo tanto, tomando como punto de partida el proyecto y las necesidades detectadas, se ha realizado una propuesta de curso piloto centrado en la formación de profesorado en contextos interculturales, y orientado al contexto específico de la acogida de refugiados en la Unión Europea y los países mediterráneos.

Palabras clave: *formación del profesorado, inclusión, interculturalidad, acogida de refugiados*

## ***Abstract***

The proposal presented below arises from the initiative presented by the University Institute of Science Education (IUCE) and the Research Group on Interaction and eLearning (GRIAL), from the University of Salamanca, within the INTO Project - *Intercultural mentoring tools to support migrant integration at school*.

Due to the constant and increasing migration flows that are occurring nowadays, we have to deal with a sum of emerging educational needs and challenges, both affecting teachers and students. Therefore, starting from the project and the needs to tackle, a pilot course proposal, focused on training teachers for intercultural contexts, has been developed. This proposal is specifically aimed to the context of hosting refugees, both in the European Union and the Mediterranean countries.

Keywords: *teacher training, inclusion, intercultural, hosting refugees*

---



# Índice

---

Introducción.....	3
1. Marco teórico.....	6
2. Contexto actual.....	16
3. Análisis de necesidades .....	22
4. Gestión del curso .....	32
4.1. Planteamiento de la intervención .....	32
4.2. Destinatarios e intereses .....	33
4.3. Preparación .....	34
4.4. Organización .....	34
4.5. Metodología .....	36
4.6. Planificación del curso: objetivos y actividades .....	38
4.6.1. Objetivos.....	38
4.6.2. Cronograma y actividades .....	40
4.6.3. Seguimiento y evaluación.....	56
4.6.4. Recursos materiales y humanos .....	57
4.6.5. Los resultados del curso.....	58
4.6.6. Viabilidad del curso piloto .....	58
5. Conclusión.....	60
6. Referencias bibliográficas.....	63
7. Anexos .....	68

---





## Introducción

Este documento corresponde al trabajo final del Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, en la especialidad de Orientación Educativa, presentado en la primera convocatoria del curso 2015-2016, en la Facultad de Educación de la USAL, según la normativa en vigor, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

La propuesta que se presenta a continuación responde a una necesidad real que está viviendo nuestra sociedad hoy en día, con los constantes flujos migratorios que se están produciendo, originados principalmente por conflictos armados.

Esta situación de desamparo, de huida, de violación de los derechos humanos fundamentales, tiene como víctimas a parte de nuestra sociedad mundial, sociedad de la que todos formamos parte.

Estamos viviendo un momento de movimiento continuo y de inestabilidad para los que llegan. A la vez, somos conscientes de que esta situación no es ajena ni desconocida para muchos de nosotros, aunque las circunstancias y los motivos pueden ser muy dispares; esta sensación produce en nosotros sentimientos contradictorios: empatía, por un lado, y desesperación e impotencia, por otro, al no saber cuál es el modo adecuado de actuar.

En el complejo sistema de nuestras sociedades occidentales, la educación constituye uno de sus engranajes nucleares, y, desde este contexto educativo, debemos saber reaccionar para prever o paliar en parte las consecuencias de estas situaciones. Las víctimas de estas catástrofes están siendo familias que deben abandonar sus hogares sin rumbo, sin saber lo que les espera y con una ventana abierta hacia un futuro incierto. Con su llegada a las costas esperan alcanzar la ansiada normalidad y tranquilidad, y una de las mejores maneras de avanzar en la necesaria inclusión social es que sus hijos/as vuelvan a la escuela y hagan su camino hacia un futuro mejor. En el ámbito de la educación y, en especial, de la orientación educativa, nos sentimos en la obligación de asesorar ante esos momentos de desamparo, cumpliendo con nuestras competencias, como es *conocer las medidas de atención a la diversidad que se pueden adoptar para*

*poder realizar el asesoramiento necesario en cada caso*, como parte de nuestra labor. Por ello, ante esa situación de impotencia que estamos sufriendo, hemos diseñado una propuesta de un curso de formación del profesorado basado en un análisis de la realidad y de las necesidades detectadas. A partir de ahí, se ha confeccionado un módulo con una serie de actividades, herramientas e intervenciones destinadas a preparar nuestras aulas para promover en ellas un ambiente de inclusión. En otras palabras, reforzar el pilar básico de la sociedad, la educación, para hacer de ella un refugio de todos, en el que todos nos sintamos apoyados e integrados, y no rechazados.

El factor inmigración constituye una variable que ha afectado de una forma relativamente rápida, aunque desigual, al contexto socioeducativo del sistema educativo. Esta realidad, en la actualidad, debe considerarse desde una perspectiva global debido a los continuos movimientos migratorios que se están produciendo y, de manera muy especial, por la llegada de refugiados a los distintos países, no solo en Europa, sino en todo el mundo. Por tal motivo, y por su significativa influencia sobre los diferentes componentes del sistema, procede llevar a cabo acciones de inclusión social, así como la futura inserción laboral y una efectiva participación ciudadana en los países receptores.

La diversidad del alumnado requiere una respuesta por parte de los centros, de forma que seamos capaces de adecuar tanto las distintas formas de aprender y enseñar a las diferentes necesidades que se plantean, como de fomentar nuevas actitudes hacia la diversidad cultural, lo que presupone una educación para la tolerancia y para la convivencia entre culturas diversas.

Se trata de una tarea que compete a toda la comunidad educativa, y que es necesario afrontar de forma organizada y rigurosa, puesto que está en juego la educación de la ciudadanía del siglo XXI. En este contexto, la escuela desempeña un papel fundamental, como espacio privilegiado para proporcionar al alumnado un aprendizaje para la vida.

No obstante, la experiencia de otros países que han sido receptores de inmigración en mayor medida que el nuestro, pone de manifiesto que es preciso intervenir para prevenir los conflictos derivados del choque cultural, el racismo y la xenofobia. Por eso es fundamental habilitar medidas para que la inclusión sea una realidad, y la multiculturalidad sea entendida como el gran potencial que supone a todos

los niveles. Desde el ámbito que nos compete, el de la educación, es posible contribuir para que esa inclusión y esa convivencia pacífica sea una realidad, y con ese objetivo se ha diseñado este programa de atención a la diversidad y educación intercultural.

La atención a la diversidad y la educación intercultural constituyen ya una necesidad permanente en las aulas, puesto que es preciso dar respuesta a una realidad cada día más palpable, como es la creciente diversidad del alumnado.

Nuestro país continúa siendo receptor de población inmigrante y, teniendo en cuenta la situación política internacional, es previsible que en un futuro próximo sea también receptor de un número creciente de refugiados, de acuerdo a los convenios que España suscriba en esta materia. Por otro lado, en nuestras aulas conviven también alumnos pertenecientes a minorías étnicas, un colectivo cuyas peculiaridades culturales es preciso que se conozcan y se respeten. Por ello, como conocedores del choque cultural que se produce, consideramos importante trabajar en profundidad las buenas prácticas en cuestiones de inclusión *con* y *para* todos los agentes que forman parte de esta realidad que vivimos en las aulas.

En este contexto, se hace imprescindible educar para una convivencia respetuosa y armónica, partiendo del reconocimiento mutuo y el conocimiento y el respeto de las diferentes culturas, costumbres e ideas.

El planteamiento de este programa nace de esa diversidad, entendida como un factor de enriquecimiento mutuo, pero que necesita de una labor educativa y de sensibilización para que todo el estudiante acepte al otro como un/a igual. Pese a que los estudiantes constituyen el foco de actuación, consideramos que debemos partir de la formación del profesorado para que todos los agentes se sientan implicados por igual. Hemos partido de una perspectiva global, dejando a un lado visiones simplistas, paternalistas o etnocéntricas. No se trata solo de integrar a los que llegan (es decir, de hacerles aceptar la cultura del país de acogida), sino que toda la comunidad educativa se vea beneficiada de esta diversidad y aprenda a convivir de forma pacífica, desde el respeto, el diálogo y el entendimiento, en una educación *realmente* inclusiva que sea el germen de una sociedad en la que la interculturalidad se perciba ya no como un problema, sino como un elemento de valor.

---

## 1. Marco teórico

La sociedad en la que nos movemos cada vez plantea nuevos retos a la hora de preparar a los/as más jóvenes como ciudadanos/as libres, solidarios/as, iguales en derechos, críticos/as, participativos/as y democráticos/as. Enrique Roca (2007) nos contextualiza esta situación *“las nuevas sociedades europeas se caracterizan porque son y debe ser, sociedades de ciudadanos/as que deben convivir no sólo en igualdad de derecho, sino en un ejercicio de hecho igual de la ciudadanía. Sociedades en las que conviven diferentes culturas, como consecuencia de los intensos movimientos migratorios recientes. Sociedades en las que existe una preocupación fundamental por la cohesión social, en un mundo global e individualizado. Y sociedades de ideales compartidos, frente a la ideología única de un poder dominante”* (p. 25)

### *Situación actual*

En esta situación actual de nuevo alumnado que proviene de diferentes zonas del mundo, consideramos que la pregunta que deberíamos plantearnos, más que cómo lograr su integración en las aulas, sería *“qué hacer para que esas diferencias no sean motivo de discriminación, de exclusión, de segregación, de marginación o de fracaso”* (Lorenzo y Santos, 2012, p. 20)

De esta definición podemos resaltar varios puntos que nos dan una visión de nuestra sociedad actual: un mundo global e individualizado y sociedades en las que conviven diferentes culturas.

Desde una perspectiva curricular, una de las materias en las que trabajarían muchos de los contenidos citados anteriormente sería *Educación para la Ciudadanía*. Retomando el Real Decreto 1631/2006, por el que fue aprobada la Educación para la Ciudadanía, esta materia *“tiene como objetivo favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable”*. Así pues, y aunque la actual reforma la haya eliminado del currículo, consideramos importante hacer mención a una materia que nos podría abrir las puertas a una mejora dentro de la educación formal, pues sus contenidos han quedado diluidos en el resto de asignaturas. De hecho, la legislación actual sigue

considerando “*esencial la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas*” a través de la formación “*...transversal al incorporar la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas durante la educación básica, de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se potencie de esa forma, a través de un planteamiento conjunto, su posibilidad de transferencia y su carácter orientador*” (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, p.97866). A pesar de su carácter transversal, y puesto que la competencia social y ciudadana forma parte de las consideradas “básicas” en el marco común europeo, consideramos que se hace necesaria la presencia de una disciplina académica destinada a tratar estos temas de un modo más específico, como se hacía en las derogadas materias “Educación para la Ciudadanía” y “Educación ético-cívica” (y que, actualmente, se siguen tratando en la asignatura “Valores Éticos” que solo cursan los estudiantes que no eligen religión confesional).

### ***El punto de partida***

Dentro de este marco vamos a situar cinco posibles bloques que pueden constituir un interesante punto de partida: etnocentrismo, estereotipos, igualdad de género, medios de comunicación y relaciones sociales; ya que lo que queremos conseguir al trabajarlos es que los/as participantes interioricen los valores de igualdad, libertad, equidad y, sobre todo, la participación activa y responsable dentro de la comunidad. Este conjunto nos dirige fundamentalmente al respeto hacia las ideas y costumbres de los demás, reconociendo la dignidad, la igualdad y la libertad como valores básicos que orientan la convivencia y las normas en una sociedad democrática.

Trabajando estos cinco bloques se tratará de:

- Conceptualizar la discriminación, reconociendo estereotipos y prejuicios para interpretar situaciones de injusticia y exclusión.
- Utilizar el diálogo para la resolución de conflictos por medio de debates para valorar y respetar las opiniones opuestas durante la interacción social.

La piedra angular de este proyecto es la educación en valores, por lo que considero que es vital remitirnos a los cuatro pilares de Delors (1996), y concretamente, a la adaptación que hace Sáez (2006, p. 860):

- Aprender a conocer: significa adquirir el dominio de los instrumentos mismos del saber para descubrir y comprender el mundo que nos rodea. Se trata de aprender a aprender y, en nuestro caso, aprender en un ámbito tan complejo como el de la educación intercultural, en el que emociones y percepciones juegan un papel tan importante (y en ocasiones más) como las habilidades meramente cognitivas.
- Aprender a hacer: es privilegiar la competencia personal e incrementar niveles de calidad.
- Aprender a vivir juntos: es habilitar al individuo para vivir en contextos de diversidad e igualdad, tomando conciencia de las semejanzas y de la interdependencia entre los seres humanos.
- Aprender a ser: significa aprender a desarrollarse como persona, global y armónicamente.

Haciendo mención a Santos *et al.*(2006), como ya decían hace algunos años, la pedagogía puede y debe aportar reflexiones y estrategias que hagan de la diversidad y los conflictos multiculturales hechos propicios para generar aprendizajes nunca imaginables desde el localismo o el etnocentrismo. En este sentido, la teoría de la educación viene ocupándose de reflexionar acerca de los valores, actitudes y procedimientos con los que convertir la multiculturalidad, en una situación de interrelación y aprendizaje (*cfr.* Santos Rego, 2002). Para ello, el mismo prefijo de la palabra “interculturalidad” nos da algunas pistas para discernir cuáles pueden ser dichos valores y principios. El prefijo *inter-* significa “entre varios”, “entre”, “en medio” (Real Academia Española de la Lengua), por lo que nos convoca a que desde la “educación intercultural” se eduque en valores que propicien el intercambio, la intercomunicación y la interrelación entre las personas y las redes de significados que van dando sentido a sus vidas. Pero, más allá de esto, el prefijo *inter-* no solo sugiere que la educación intercultural debe formar en estos valores, sino que, sobre todo, debe ir construyéndose desde estos valores.

Dentro de los bloques citados anteriormente podríamos considerar que el etnocentrismo, como uno de los pilares del presente proyecto, es la idea, aparentemente instalada en el ideario cultural, de ‘creernos superiores’. Tomamos como ejemplo un testimonio recogido personalmente de un inmigrante al que se estaba formando en un curso, según el cual *‘se piensan que saben más de nuestra vida, que nos tienen que enseñar’*. El etnocentrismo podría definirse como “un ensimismamiento a nivel cultural que dificultaría gravemente la apertura de una comunidad hacia otras personas por el

mero hecho de pertenecer a una cultura diferente” (Altarejos, 2003, p. 26). Este ensimismamiento se traduce en un menosprecio a otras culturas o, lo que es lo mismo, a estimar la cultura propia como superior a las demás.

### ***Aprender a vivir juntos***

Así pues, la nueva realidad demanda un planteamiento más abierto donde el encuentro de personas de diferentes culturas no debe considerarse un obstáculo, sino el motivo para ir creando relaciones interpersonales comunes. Obviamente, esta perspectiva tiene consecuencias importantes en el espacio de la educación, porque hace inaplazable *la tarea de aprender a vivir juntos*. Pero esta tarea no está exenta de confrontaciones y tensiones, ya que la presencia del “otro” diferente obliga a reconocer distintos modos legítimos de pensar y de vivir; también permite comparar los estilos de vida propios con los de otras culturas y exige el deber moral del respeto a las diversas formas de realización personal (Lorenzo y Santos, 2012, p.32)

En lo referente al concepto de cultura, es un término complicado de definir, pero vital en esta temática. En el contexto de este trabajo se toma como referencia el planteamiento de Plog y Bates (1980, p.19), quienes definen la cultura como “el sistema de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos compartidos, que los miembros de una sociedad usan en interacción entre ellos mismos y con su mundo, y que son transmitidos de generación en generación a través del aprendizaje”. Por otro lado la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) la define como “el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo”. No solamente incluye el arte y las letras, sino también los sistemas de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (UNESCO, 1982).

En definitiva, la cultura se define como un todo que forma parte integrante de la sociedad; es decir, como el conjunto de rasgos que definen a un colectivo dentro de la población mundial.

En cambio, Lévi-Strauss (1985, citado en Altarejos, 2003, p. 27) entiende las culturas como conjuntos cerrados y autosuficientes. Según él, siguiendo el símil de los flujos migratorios, las culturas son como las personas que viajan cada uno con su propia dirección y velocidad por sus propios caminos. De las personas que viajan en otra dirección, con otra velocidad o por otros caminos solo percibimos una imagen molesta y

demasiado borrosa como para que nos proporcione alguna información sobre sí misma. Strauss muestra que todo intento de mezcla de culturas está llamado a desvirtuar cada cultura, ya que los diversos elementos culturales solo cobrarían sentido dentro del marco de referencia de la cultura que los ha producido. La perspectiva de Strauss constituye un buen caso para analizar y definir la cultura desde la perspectiva del etnocentrismo.

### ***La cultura desde distintos puntos de vista***

Otro de los puntos que queremos mostrar con este proyecto es que dentro de la cultura cada uno/a tenemos nuestras matices que nos diferencian del resto, somos una sociedad diversa dentro de nuestra propia cultura.

Siguiendo a Lorenzo y Santos (2012, p. 31) la cultura desempeña no solo una función adaptativa, como mecanismo de supervivencia para los individuos, sino también una función expresiva, a través de la cual se interpretan los valores y estilos de vida de una comunidad, a la vez que obliga a cualquier proceso educativo a estar inserto en una tradición cultural. Esto implica que la cultura no puede ser ya considerada como un concepto estático o reducido a la idea de que cada pueblo posee unos rasgos culturales estables y permanentes, inalterables con el paso del tiempo, sino que, al contrario, es algo dinámico que cambia al mismo ritmo de la vida de los seres humanos. Además, ningún individuo de una cultura conoce la totalidad de su cultura, ni tampoco es un fiel retrato de la tradición cultural.

Desde otra perspectiva completamente adversa, Strauss (1985) muestra la cultura como algo *cerrado y autosuficiente*, de tal modo que la mezcla entre culturas contribuye a desvirtuar a todas ellas recíprocamente. Por ello tomamos a Sáez (2006, p. 861), para mostrar lo positivo de la diversidad y del intercambio cultural como un elemento que enriquece la sociedad que nos ayuda a “incrementar las formas en que los ciudadanos perciben y resuelven los problemas personales y sociales” ya que nos muestra una “visión más completa y enriquecida del ser humano”. Por ello, lo que pretendemos mostrar a través de este proyecto es que todos somos importantes, que no hay culturas superiores o inferiores, hay una gran diversidad cultural y unos valores que nos permiten vivir en condiciones de equidad y respeto mutuo. Este modo de vida es sostenible y rico, tanto desde un punto de vista educativo como social.

Podríamos decir que mientras que la *multiculturalidad* es entendida como el hecho de que en una determinada formación social o país coexisten diversas culturas, el término *interculturalidad* surge para reflejar la dinámica social y para formular el



objetivo de nuevas síntesis culturales. De esta manera, la interculturalidad se presenta como un modelo social al que aspirar, que parte de la diversidad cultural para promover la interrelación, el diálogo y el enriquecimiento. Es, pues, un ideal normativo (Lorenzo y Santos, 2012, p. 26)

### ***Educar a través de la cultura***

Siguiendo a Sáez (2006, p. 863), educar en la diversidad “no es un obstáculo para la vida en común, sino más bien es una fuente de enriquecimiento mutuo”. Conocer otras culturas nos hace comprender que muchas veces estereotipamos, pero también que si profundizamos en las culturas y entendemos el motivo, cambia nuestra percepción; por esta razón, la falta de conocimiento de nuestra cultura y de la de quienes conforman nuestra sociedad constituye una barrera hacia la igualdad y la inclusión, ya que contribuye a crear obstáculos y alimenta los prejuicios, dando lugar en ocasiones a estigmas étnicos y sociales.

Cuando se plantea la idea de dar forma a un programa de estas características, que con frecuencia se clasifican como de “educación intercultural”, más que poner el acento en lo común, lo que “une”, se tiende a destacar las diferencias, sin reparar en que esto contribuye a impulsar y reforzar las ideas preconcebidas del alumnado, así como los estereotipos respecto a los diferentes grupos culturales, en lugar de poner en valor los rasgos que los unen y que tienen en común las diferentes culturas (Lorenzo y Santos, 2012, p.22).

Por el contrario, lo que buscamos educando a través de las culturas, haciendo mención a Sáez (2006) es desarrollar la construcción de una realidad común de convivencia, donde nadie se sienta en posesión de la verdad y, sobre todo, teniendo en cuenta que una educación intercultural basada en el concepto de inclusión no debe identificarse y, por consiguiente, mucho menos reducirse a una educación dirigida a las minorías étnicas; antes al contrario, debe entenderse como un enfoque educativo global y reformador para la práctica educativa, facilitando así los procesos de interacción e intercambio culturales, por lo que el trabajo conjunto de la sociedad, contando con una serie de valores y luchando por un interés común, se conseguirá como producto de unas fructíferas relaciones personales. De modo que, aunando lo mejor de cada uno, fomentando la cooperación y la solidaridad de grupo, impulsando el trabajo común y mejorando la comunicación no verbal, trabajaremos la cohesión y romperemos la barrera de la sociedad individualista.

Dentro de esta sociedad individualista buscamos la igualdad, por lo que trabajaremos desde la perspectiva de género y e incidiendo en “buscar nuevas vías de intervención educativa para desarrollar relaciones de género más igualitarias, corregir los nuevos desajustes que se están produciendo y que son producto de la convivencia de modelos de género anacrónicos con nuevos modelos más igualitarios” (Lomas, 2004), porque la cuestión de género sigue siendo uno de los mayores motivos de discriminación en nuestra sociedad. Por este motivo consideramos esencial tratar estos temas desde edades tempranas, cuando el imaginario social ya está creado, pero los/las jóvenes están creciendo y están empezando a ser las personas que quieren ser en el futuro y en nuestras manos está quitar esa “venta social”, para romper ese imaginario y hacerles ver una realidad diferente. Para esto, se hace necesario “coeducar en valores igualitarios significa diseñar un currículum explícito, pero también el desarrollo de otro implícito en el que niñas y niños, chicos y chicas, mujeres y hombres aprendan a compartir las actividades productivas y las funciones reproductivas” (Bonilla y Martínez, 2000). La condición de ser hombre o mujer no debe ser un argumento más, sino que lo que relevante serán los argumentos que vayan ligados a las decisiones y pensamientos de *la persona*, no de la mujer o del hombre. Por ello, a través de las actividades propuestas, se llevarán a cabo procesos de sensibilización y reflexión en los/as jóvenes que faciliten su asimilación del concepto género, no como una diferencia, sino como un elemento de igualdad de derechos y deberes.

### ***Más allá de la primera impresión***

Citando una vez más a Lorenzo y Santos (2012, p. 28), en ocasiones intentamos conocer la diversidad cultural y a las personas por los estereotipos y clichés en los que nos hemos localizado. Ni los individuos configuran su identidad a partir de una única y cerrada cultura, ni las culturas se constituyen a partir de unos valores perfectos y definitivamente delimitados, ni los individuos son meras instancias de la cultura en la que se construyen. En efecto, hay muchos elementos de la cultura o mejor dicho, de las culturas, en los que nos educamos pero que no compartimos, entendemos o valoramos. Por lo tanto, ni las personas somos una reproducción milimétrica de las culturas de las que procedemos, ni estas están formadas por un conjunto perfectamente definido y consensuado de valores culturales. Así pues, es importante evitar la “socialización multicultural”, que se asienta en la transmisión de clichés y estereotipos culturales, y educar desde los valores del encuentro y el reconocimiento del otro. Los clichés

delimitan, empobrecen y “fossilizan” las culturas, mientras que los estereotipos “cosifican” y nos hacen confundir a la persona con una mala fotografía de su cultura. Los clichés y estereotipos suelen ser una visión acrítica y homogeneizadora que asumimos de cómo son las personas o los grupos, una visión interesada y dominadora del otro.

Por otro lado, pero no menos importante, los estereotipos de género son una parte del todo, de ahí aquí la importancia de tratar los estereotipos sociales, de analizar las imágenes preconcebidas y el origen de las mismas, que en muchas ocasiones poco tienen que ver con la realidad. Por otro lado, analizar las consecuencias de los prejuicios dentro de las relaciones personales e incluso las situaciones de discriminación y estigma social y étnico que pueden producir al generalizar.

El principal responsable de muchos de los estereotipos sociales que nos rodean se encuentra en los medios de comunicación. Los medios nos muestran imágenes, noticias, sucesos, documentales, etc. Nos movemos en la era de la información, y con un solo “click”, tenemos acceso a millones de datos, pero por lo general esos datos necesitan una reinterpretación, una “segunda lectura”. Se trata de comportamientos recurrentes que observamos con frecuencia: vemos una imagen junto a un titular, emitimos un juicio sobre la noticia y, días más tarde, escuchamos a los propios implicados diciendo que las imágenes no son lo que parecen, que se sacaron las cosas de contexto... No sabríamos nada si la persona no hablara, nos quedaríamos con ese titular y esa noticia. Lo mismo pasa con temas como la llegada de inmigrantes: se nos muestra la cantidad de personas que han llegado a nuestras costas, el estado en que han llegado... Fin de la noticia. No vamos más allá de esta imagen, no sabemos por qué esas personas han emigrado, qué los ha llevado a venir a este país, qué situación viven en su país... nos suponemos realidades, que finalmente dan lugar a etiquetas y estereotipos. Vivimos en una sociedad de la información totalmente desinformados, por lo que trataremos de comprender cómo se usan las imágenes en los medios de comunicación, reconocer e identificar el fenómeno de la discriminación en los medios de comunicación y reconocer la discriminación como una vulneración de la dignidad humana y como causa perturbadora de la convivencia democrática.

### ***El equilibrio entre lo formal y lo no formal***

Para profundizar y trabajar estos temas, el *modus operandi* de este proyecto podría encajar en el contexto de la educación no formal puesto que, aunque el ámbito en

el que estamos trabajando sea un centro educativo y dentro de un sistema reglado, se trata de contenidos para la vida que tienen su ámbito de aplicación prioritario fuera del ámbito educativo, y el enfoque metodológico es más próximo al de los contextos de educación no formal. De hecho, como bien define Trilla (1993, p. 30), la educación no formal es aquel “conjunto de procesos, medios e instituciones, específica y diferencialmente diseñados en función de explícitos objetivos de formación e instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de grados propios del sistema educativo reglado”. De una forma más resumida y clara, Jaume Trilla Bernet, Catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona, afirma que la educación no formal “se refiere a todas las instituciones, ámbitos, aspectos y actividades organizadas con fines educativos pero fuera del ámbito académico” (1993, p. 30). Aunque el contexto de aplicación sea formal (la escuela), tanto el ambiente como la metodología pretenden ser no formal, por lo que consideramos que este enfoque será el más adecuado.

Una de las finalidades básicas que está implícita en todos los aspectos es la integración entendida como “la participación del alumno no solo en la vida escolar, sino también como el ciudadano de derechos y deberes” (Ainscow, 2001), ya que destacamos que, aparte de que los/as niños/as deban estar integrados en la vida escolar, también forman parte de la vida social en general. Por lo tanto, estamos en un momento en el que la transformación no debería ser solo en lo escolar que, como bien indican Echeita y Sandoval (2002), “se plantea superar el marco escolar, ya que no es suficiente la integración en el aula, el objetivo es que estos niños y niñas se integren del mismo modo en el círculo social, familiar, en el barrio, de modo que puedan ser ciudadanos plenamente activos y salgan del círculo de la exclusión social”. Somos conscientes de lo idealista que puede resultar este planteamiento cuando muchas veces ni siquiera podemos conseguir la integración en el aula.

Ante esta situación, se nos puede plantear la duda de si es posible planificar la educación intercultural en un contexto educativo formal mediante estrategias y metodologías de carácter no formal, ya que estas generalmente presuponen una acción mucho más participativa y espontánea, más flexible, menos previsible y menos sistematizada, lo que puede entrar en colisión con los planteamientos de la enseñanza formal.

Pese a esto, consideramos que adoptar un enfoque formal o informal no tienen por qué ser necesariamente criterios excluyentes; es decir, podemos darle un enfoque informal en cuanto a la metodología, sin olvidar ni obviar los objetivos que se han de cumplir dentro del sistema formal.

En definitiva, podría decirse que el proyecto a desarrollar tiene un carácter, por un lado, de aprendizaje y servicio, y, por otro, de continuidad. De aprendizaje y servicio, porque aunamos el aprendizaje con el compromiso social; y de continuidad, porque las prácticas que recogemos, al igual que la cultura es cambiante, es abierta, es diversa, y no hay un patrón ideal, por lo que es de carácter totalmente abierto a nuevas innovaciones y aportaciones. Solo la experiencia-vivencia de los valores de respeto, libertad y promoción de la justicia y la solidaridad en diferentes espacios educativos (familia, escuela, sociedad) hará posible que las jóvenes generaciones vayan creando una nueva sociedad. Y construir una nueva educación intercultural pasa necesariamente por la formación de educadores (Escámez, García López, Pérez y Pérez y Llopis, 2007; Esteve, 2004; Jordán, 2003).

Lo que se pretende con este proyecto es, a través del profesorado y con el profesorado, poner en valor la riqueza de lo diferente y romper ciertos discursos tendientes a la construcción de una sociedad “estandarizada”, porque consideramos que el término *igualdad* no debe ser malinterpretado ni “forzado”. Es necesaria la igualdad de derechos y oportunidades, pero esto no debe confundirse con una suerte de “homogeneidad cultural” y la construcción de un “pensamiento único” (Marcuse, 2010), pues la diversidad es lo que nos hace ricos a cada uno/a de nosotros/as y, por tanto es lo que cada persona debe potenciar de sí mismo, romper con ‘el qué dirán’ y preocuparnos más por ser como somos, mostrar nuestra propia identidad y, por encima de todo, mostrarnos abiertos a aprender de los demás.

“No basta decir «yo soy tolerante», habrá que decir «yo respeto» y «me alegro» de lo diferente y múltiple, porque con ello me enriquezco” (Ander-Egg, 2001, p. 11, Citado en Sáez, 2006).

## 2. Contexto actual

La realidad a día de hoy está lejos de ser alentadora, especialmente con la llegada diaria y continua a las costas de centenares e incluso millares de inmigrantes que huyen de la situación que están viviendo en sus hogares, acentuada por los conflictos, la persecución, la violencia generalizada y las violaciones de derechos humanos que conlleva a los desplazamientos forzados por todo el mundo. A través de los informes de ACNUR nos podemos hacer una idea de la situación, en lo que concierne a la cantidad de desplazamientos que se están realizando. El más reciente de estos documentos, *Tendencias del primer semestre*, de 2015, es el que tomaremos como referencia para analizar el estado actual de la cuestión.

Resulta especialmente significativo el éxodo producido por los combates de algunas zonas de Oriente Medio y del África subsahariana en la primera mitad del año 2015, que han obligado a millones de personas a huir de sus fronteras a otros países (ACNUR, 2015). Esta situación continúa, recrudecida, si cabe, en nuestros días.

Haciendo un balance y una observación al 2015, Europa ha experimentado la llegada de un número excepcionalmente grande de refugiados y migrantes por el mar Mediterráneo, en su mayoría procedentes de la República Árabe Siria y de otros países y regiones afectados por los conflictos (ACNUR, 2015, p.2).

Esta realidad no puede pasarnos desapercibida, especialmente por la magnitud, ya que el número de refugiados ha aumentado de manera significativa en los últimos cinco años. Debemos tener en cuenta que, ya a final de 2011, el número de refugiados alcanzaba la escalofriante cifra de 10,4 millones, mientras que a mediados de 2015 se calculaba que la cifra ya había alcanzado los 15,1 millones. Estamos hablando de la cifra más elevada en los últimos 20 años (ACNUR, 2015, p.4). No hay duda de que el conflicto que más está afectando a esta tendencia es la guerra en la República Árabe Siria, de manera que se está dejando notar más allá de sus países vecinos. Pero no debemos olvidarnos, ni dejar de lado, los demás conflictos que contribuyen a agravar esta situación, el estallido de nuevos conflictos o el deterioro de los ya existentes en Afganistán, Burundi, la República Democrática del Congo, Malí, Somalia, Sudán del Sur y Ucrania, entre otros. Por otro lado, el informe pone de manifiesto que el flujo de refugiados que han podido volver a su país es todavía exiguo, lo que nos indica que la tendencia no está en situación de revertirse, de modo que muchos refugiados seguirán

viviendo en el exilio en los próximos años, sin contar que no sabemos cuándo cesará el ingente éxodo actual.

Según el estudio y el seguimiento realizado, las zonas geográficas que acogen mayor número de refugiados serían:

<b>África</b>	<b>4,1 millones</b>
<b>Asia y Pacífico</b>	3,8 millones
<b>Europa</b>	3,5 millones
<b>Oriente Medio y Norte de África</b>	3 millones
<b>América</b>	753.000

Tabla1: *Tendencias del Primer Semestre.*(ACNUR, 2015, p.5)

Como se ha mencionado anteriormente, la República Árabe Siria sigue siendo el principal país de origen de refugiados, con una población de 4,2 millones en la mitad del 2015, dato realmente llamativo en todos los aspectos, pero más si lo comparamos con 2010, cuando el número era inferior a 20.000 personas. Los países que más están sufriendo esta huida son Turquía y Líbano, ya que son los principales receptores, con 1,8 millones y 1,2 millones, respectivamente. A estas cifras le podemos sumar los desplazamientos internos, que ya alcanzan la cifra de 6,5 millones.

Como hemos mencionado anteriormente, esa situación se da en diferentes puntos, siendo los más notables:

- Desde Afganistán a Pakistán (1,5 millones) y la República Islámica de Irán (951.000 personas)
- Desde Somalia con 1,1 millones de refugiados, a Kenia (418.900), Yemen (249.000) y Etiopía (247.300)
- Desde Sudán del Sur a Etiopía (275.000), Sudán (190.700) y Uganda (179.600)

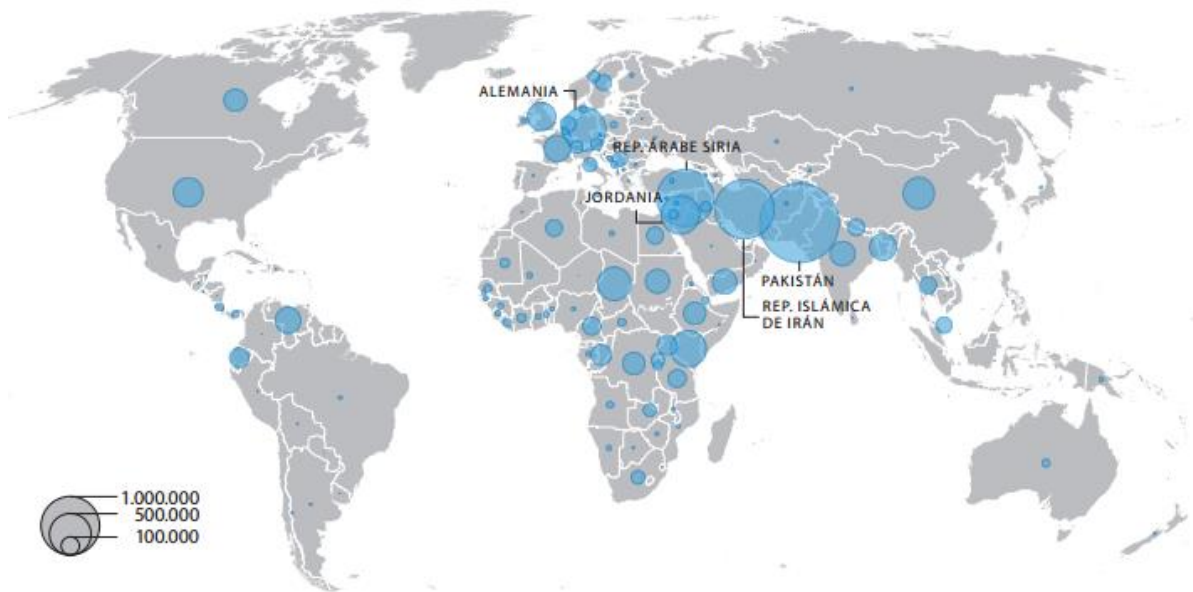


Figura 1: Quién está recogiendo refugiados en el mundo (finales 2010)

Fuente: Tendencias del Primer Semestre. (ACNUR, 2015, p. 8).

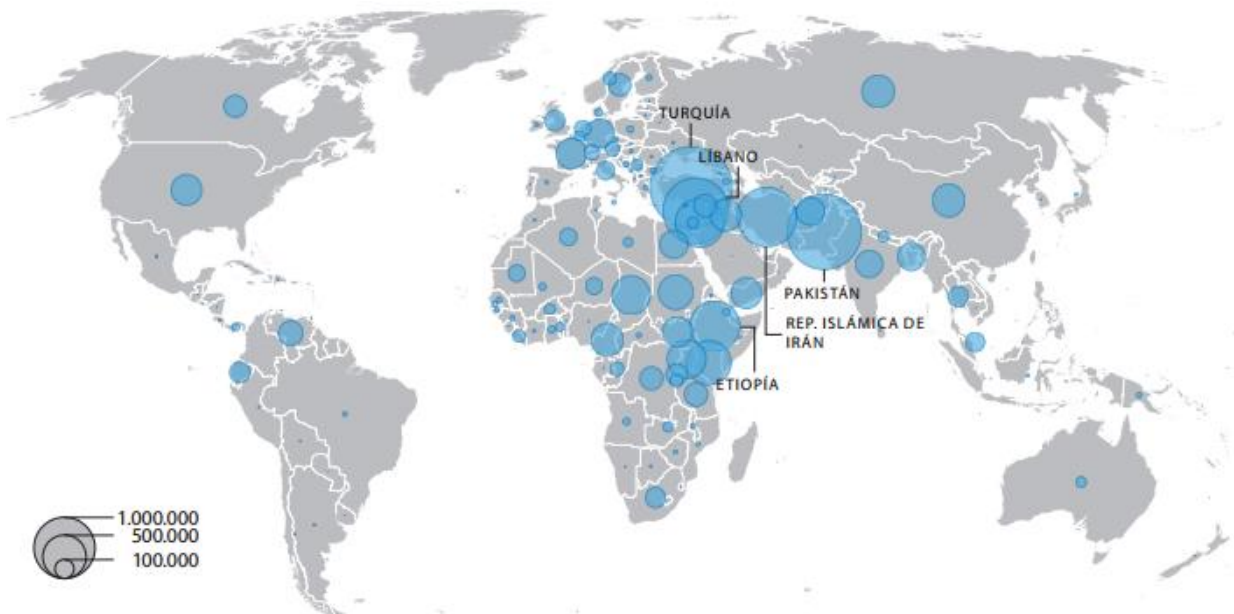


Figura 2: Quién está acogiendo refugiados (mitad del 2015)

Fuente: Tendencias del Primer Semestre (ACNUR, 2015, p. 8).



A nivel general, en la mayoría de los países europeos se están llevando a cabo movimientos de solidaridad, pero también nos estamos encontrando con la cara más dura y fría de la sociedad, la existencia de activistas xenófobos que se oponen a su acogida y las políticas erráticas (calificadas en algunos medios de “dejadez institucional”) de la Unión Europea en materia de asilo de refugiados. Mientras tanto, en otros países cuyo nivel desarrollo económico es inferior, se están produciendo situaciones de acogida masiva, como es el caso de Turquía, Pakistán, Líbano, Irán, Jordania o Etiopía, lugares en los que el nivel de acogida de refugiados ya alcanza el

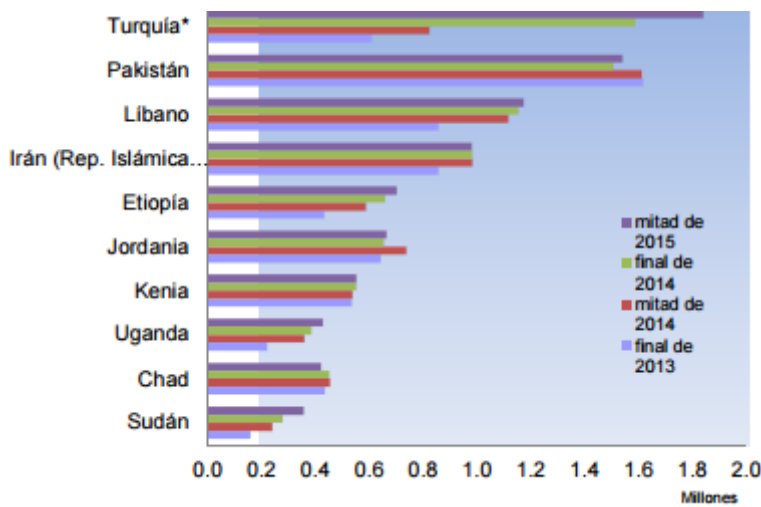


Gráfico1: Principales países que acogen a refugiados, mitad de 2015 (ACNUR, 2015, p. 6)

45%. Con todas las reservas propias de un análisis sin perspectiva histórica, no faltan voces que en situaciones como esta señalan que la solidaridad es mayor entre iguales, y aquí podríamos decir que radica o empieza parte del

problema social: la aparición no solo de actitudes xenófobas (que en general son condenadas socialmente), sino también de planteamientos favorables a la acogida, pero desde posiciones tendientes al etnocentrismo.

Observando el gráfico podemos ver cómo Turquía, a mitad de 2015 (ACNUR, 2015, p.9), era el país que más refugiados albergaba. Este ha sido un cambio realmente considerable ya que, hasta 2012, no se encontraba ni entre los 20 primeros países de acogida, y en la actualidad el 98% de sus refugiados es de origen sirio. En segundo lugar nos encontramos con Pakistán, donde la mayoría de refugiados es de origen afgano; y en tercer lugar, Líbano, donde, al igual que Turquía, la mayoría de refugiados es de origen sirio.

En cuanto a la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR, 2013), declaró en su último informe que había 51,2 millones de personas fuera de sus hogares debido a persecuciones, guerras y violaciones de los derechos humanos (del total 33,3

millones víctimas de desplazamiento internos). Estas cifras son las más elevadas desde el fin de la Segunda Guerra Mundial, según la entidad.

Ante esta maraña de cifras, debemos de tener un cuenta que presentar estado actual y exacto de los solicitantes de asilo en Europa es complicado, ya que no existe un registro unificado y se tiene constancia de que es relativamente frecuente que una misma persona se haya registrado como solicitante de asilo en el continente en varios países. Pero, por otro lado, también existe un gran número de potenciales refugiados en situación irregular, lo que dificulta tener una cifra siquiera aproximada de los inmigrantes que realmente podrían merecer el *status* de refugiado. Todo esto sin contar que, actualmente, la mayoría de los países de la Unión Europea tienen prácticamente “congeladas” las resoluciones de procedimientos de solicitud de asilo.

Pese a que la palabra “refugiado” es un término que se ha convertido en cotidiano, consideramos importante matizar su significado y su condición:

- **Los refugiados** son aquellas personas a las que se les conceden formas complementarias de protección (se refiere a la protección proporcionada en el marco de la legislación nacional, regional o internacional a las personas que no reúnen los requisitos para recibir protección en virtud de los instrumentos del derecho de refugiados, pero que necesitan protección internacional porque corren peligro de sufrir graves daños), y las que disfrutan de protección temporal (hace referencia a los acuerdos desarrollados por los Estados para brindar protección de carácter temporal, ya sea hasta que la situación en el país de origen mejore y permita el retorno en condiciones de seguridad y dignidad, o hasta que pueda llevarse a cabo la determinación de la condición de refugiado individual o de la condición de protección complementaria). Esta categoría también comprende a las personas en situación similar a la de los refugiados (esto incluye a grupos de personas que están fuera de su país o territorio de origen y que corren riesgos de protección similares a los de los refugiados, pero a los que por razones prácticas o de otra índole no se les ha concedido el estatuto de refugiado).

- **Solicitantes de asilo** (con “casos pendientes”) son personas que han solicitado protección internacional y cuya solicitud de la condición de refugiado está pendiente de resolución.

- **Desplazados internos** son las personas o grupos de personas que se han visto forzados a huir de sus casas o lugares de residencia habitual, especialmente como consecuencia de o con el fin de evitar los efectos de conflictos armados, situaciones de

violencia generalizada, violaciones de derechos humanos o desastres naturales o causados por el ser humano, y que no han traspasado frontera internacional alguna. (ACNUR, 2015, p.23)

Se contemplan muchas más condiciones, pero las consideraremos en el anexo 1, ya que estas se podría decir que son las que más se utilizan y escuchan diariamente, pero consideramos que es importante tener noción de todas y cada una de las realidades y situaciones.

Lamentablemente, la realidad que están sufriendo los refugiados tiene más de una cara negativa; entre ellas, uno de los mayores dramas: las condiciones calamitosas en las que llegan a otros países. Su viaje no suele incluir billete de retorno, ya que las mafias de trata de personas trabajan en un solo sentido; mientras que, por otro lado, se suma el hecho de que el conflicto no ha remitido, por lo que sus perspectivas de retorno son realmente escasas a medio plazo, lo cual acrecienta el recelo de los países de acogida, conscientes de que se puede tratar de una solución que puede dilatarse en el tiempo.

### 3. Análisis de necesidades

*“Tomemos nuestros libros y nuestros lápices. Son nuestras armas más poderosas. Un niño, un maestro, un libro y un lápiz pueden cambiar el mundo”*

*Malala*

En este contexto de una huida desesperada y una leve esperanza a su llegada, nos encontramos la cara más vulnerable e inocente: los niños. Según la UE, 2 millones de niños que están en Siria no pueden acudir a la escuela, mientras que 700.000 que son refugiados están fuera del sistema educativo. Estamos en un momento de continuos movimientos migratorios, por lo que trabajar desde el contexto y el marco educativo que debe ser una prioridad. En definitiva, trabajar por la inclusión, ya que contribuye decisivamente a la mejora en todos los aspectos de la educación. De no ofrecer una educación inclusiva, no estaríamos ofreciendo una educación en igualdad de condiciones y, al mismo tiempo, también estaríamos vulnerando la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

La perspectiva que consideramos más adecuada ante esta situación es, pues, la de una educación inclusiva, ya que aporta mejores resultados académicos y, lo que en realidad nos interesa, promueve la integración social y ayuda a la cohesión social. A través de la educación inclusiva se construyen comunidades más susceptibles de coexistir pacíficamente.

Con la llegada a las costas de miles de embarcaciones, muchas de las situaciones con las que se encuentran los más jóvenes conllevan la pérdida o separación de familias, lo que en ocasiones conlleva la futura explotación sexual o el reclutamiento por unidades militares, alejándolos de todos sus derechos, entre los cuales destaca la privación de educación.

En consecuencia, desde ACNUR hacen un llamamiento sobre estas áreas que necesitan especial atención:

- Reunificación de los jóvenes separados de sus familias.
- Prevención de la explotación sexual y el reclutamiento por unidades militares, así como la reintegración de los niños que padecen tales situaciones.
- Acceso generalizado a la educación.
- Reconocimiento decidido de los derechos y necesidades de un grupo muchas veces olvidado, el de los refugiados adolescentes.

Como hemos explicado anteriormente, contabilizar y llevar un control de los jóvenes que están llegando se está convirtiendo en una tarea complicada: en ocasiones, porque se registran en varias zonas; y en otras, por todo lo contrario, por evitar este registro. Trabajar con cifras reales es muy complicado, a la vez que los datos poseen una gran volatilidad.

Así pues, vamos para realizar un análisis de la realidad en la que nos encontramos: consideramos vital tener en cuenta los datos recogidos en el informe *No More Excuses: Provide education to all forcibly displaced people* (UNESCO, 2016), ya que es una fuente muy reciente que nos muestra los diferentes frentes sobre los que deberemos trabajar, su contexto y su situación.

En el marco de los movimientos migratorios, y en especial los que se dan por motivos de guerra, es decir, por huida forzosa de su país de origen, los discursos se suelen centrar en los derechos humanos, como las premisas que se deben cumplir a su llegada. Entre estos derechos está la educación. Los niños y los adolescentes merecen una educación de calidad y, al mismo tiempo, suponen el mejor mecanismo de protección contra la trata, los matrimonios con niños, las adopciones ilegales, el trabajo forzoso y la explotación sexual, situaciones que debemos intentar evitar tanto a su llegada como durante su acogida y su estabilidad (UNESCO, 2016, p.2) Pese a esto, la educación que reciben es igual y limitada.

Lamentablemente, los datos que se poseen siguen siendo escasos e imprecisos pero, según los más recientes que posee ACNUR, se calcula que, en el mundo, el 50% de los niños refugiados (en edad de cursar primaria) no está escolarizado, al igual que el 75% de los adolescentes (en edad de cursar secundaria).

Por otro lado, a pesar de la visibilidad de la llegada de refugiados a Europa, el 86% de los refugiados están acogidos en países en vías de desarrollo. En 2015, los principales eran: Etiopía, Jordania, Líbano, Pakistán, República Islámica de Irán y Turquía (ACNUR, 2015b).

Si a esta situación le sumamos que, originalmente, sus sistemas educativos son deficientes y con una capacidad limitada para las necesidades de los estudiantes de su propio país, la llegada masiva y la acogida de refugiados convierte esta situación en insostenible.

Desde mediados de 2010, la educación de los niños refugiados ha tenido varias caras, en unos países de progreso; mientras que en otros se ha estancado. Son varios los factores que afectan a estas diferencias, especialmente en el acceso a la educación secundaria y en su calidad, entre otros: las diferencias en cuanto a los derechos de los refugiados a la educación, la certificación de sus conocimientos en base a la legislación nacional, el hacer frente a grandes oleadas de personas desplazadas, las diferencias idiomáticas y la gran dificultad de sostener la educación en situaciones prologadas de refugiados. La cara positiva, la del progreso, ha ocurrido en sitios como Kuala Lumpur, donde las matrículas han aumentado de un 4%, en 2006, a un 40% en 2014. Este aumento se ha debido, principalmente, a la creación de centros de aprendizaje por

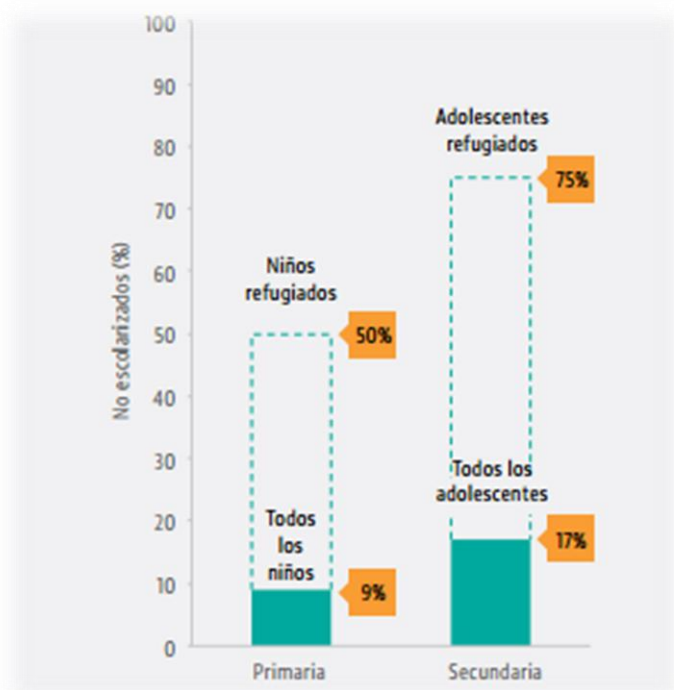


Figura 3: Tasas de niños y adolescentes que no cursan la enseñanza primaria y secundaria, promedios mundiales (2013) y poblaciones refugiadas (2014) (UNESCO, 2016, p. 3).

grupos comunitarios, organizaciones religiosas, fundaciones y ONG, ya que a los niños y adolescentes refugiados que viven en Malasia no se les ofrece la educación primaria de manera gratuita en las escuelas públicas (ACNUR, 2016b, citado en UNESCO, 2016, p. 8).

Pero esto, lamentablemente, también

tiene su parte negativa, ya que este sistema de educación paralelo, pese a que cursen la enseñanza primaria completa,

no se les acredita de ninguna manera, de modo que esto les dificulta progresar y seguir con sus estudios (UNICEF, 2015 a, 2015 b).

En otras situaciones, sí se han esforzado por escolarizar a los niños y adolescentes, pero la ingentes cantidades de refugiados que llegaban, hacían de esta tarea un imposible. Este es el caso del Líbano, donde los refugiados han aumentado la población en un 25% (Culbertson y Constant, 2015), lo cual ha sobrecargado un sistema

educativo que ya estaba saturado. En el período de 2007 a 2014, el número de jóvenes entre 5 y 17 años inscritos en las zonas urbanas pasó de 1.600 a 180.000. Pese a que se instauraron sistemas de doble turno, organizados en mañana, tarde y noche; y aunque la matrícula desde 2013 aumentó en un 80%, en 2014 solo el 50% estaba escolarizado (Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2016, p.5)

Se han llevado a cabo diferentes iniciativas para reducir los obstáculos a los que se tienen que enfrentar los jóvenes, tales como:

- La reforma de estudios de transición para integrar a los refugiados en el plan de estudios nacional de cada país
- La formación apropiada de los docentes refugiados
- La certificación de los logros de los estudiantes refugiados (ACNUR, 2015 c, 2016 a)

Aunque nos hemos propuesto circunscribirnos al contexto actual, no debemos olvidarnos de las situaciones similares que se han vivido en el pasado, como es el caso de los refugiados palestinos en las sucesivas fases del conflicto que se remonta a 1948. Cuentan con casi cinco millones de refugiados inscritos en el Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente (OOPS), los cuales se encuentran en las zonas de: Jordania, Líbano, República Árabe Siria, Gaza y Ribera Occidental. En 2015, el OOPS, impartió enseñanza a cerca de medio millón de niños palestinos en sus establecimientos escolares de enseñanza primaria y primer ciclo de enseñanza secundaria. Concretamente en Gaza, el OOPS, dirige 257 escuelas, a las que acudieron más del 95% de los niños en edad escolar en el curso 2015-2016 (OOPS, 2015). La mayoría de sus alumnos obtienen los mismos resultados, o mejores, que los de las escuelas del país de acogida en Jordania, Gaza y Ribera Occidental (Abdul-Hamid *et al.* 2016). Aparte de Líbano, la educación infantil sigue siendo limitada: en Gaza y la Ribera Occidental, el 38% de los niños en edad de cursarla estaban matriculados (85.200) en 2011 en la enseñanza preescolar (ANERA, 2014; Ministerio de Educación Palestino y UNICEF, 2012). En la mayoría de las escuelas del OOPS pueden cursar hasta secundaria obligatoria y, pese a que los estudiantes tienen derecho a ingresar en los sistemas de enseñanza de su país de acogida, este proceso de transición suele presentar muchas dificultades (Thirkell, 2016).

Los datos sobre educación de refugiados proceden en parte de campamentos o entornos similares, pero esta imagen tradicional de extensos campos llenos de carpas no refleja ni mucho menos toda su realidad. Más de la mitad de los refugiados del mundo

vive en zonas urbanas (ACNUR, 2015d). El hecho de escoger dónde vivirán aumenta las oportunidades de obtener medios de vida y de crecimiento individual, la cohesión social y las soluciones disponibles durante su desplazamiento. En cuanto a la supervisión y evaluación de la educación, resulta más complicada cuando se les incluye en las escuelas nacionales, porque con frecuencia no figuran como refugiados en los informes nacionales de educación, de tal forma que hacer un seguimiento resulta mucho más complicado.

En cuanto a su asentamiento, en Jordania, el 83% de los cerca de 630.000 refugiados sirios vive fuera de los campamentos (Ministerio de Planificación y Cooperación Internacional de Jordania, 2015). ACNUR, desde 2012, en el marco de programa de visitas a las familias, ha entrevistado a más de 170.000 familias sirias que no vivían en los campamentos para examinar sus condiciones de vida. En 2014, solo el 53% de los niños en edad escolar estaba matriculado en sistema formal (ACNUR, 2015e). Otros de los principales países receptores, Turquía, que acoge a casi tres millones de sirios inscritos oficialmente, a finales de 2015, contaba con casi 700.000 jóvenes de entre 6 y 17 años que estaban necesitados de acceso a la educación (Regional Refugees & Resilience Plan, 2016), estando cerca del 85% desperdigados fuera de los campamentos por lo que el 85% de los jóvenes que habitaban en campamentos estaban matriculados en educación formal, frente al 30% en las zonas urbanas. En las diez ciudades con mayor porcentaje de refugiados sirios, se constató que cerca del 83% de los niños que estaban en campamentos asistía a la escuela, mientras que de los que vivían fuera, solo el 14% lo hacían (AFAD de Turquía, 2013).

En el caso de los desplazamientos internos, el problema sigue existiendo, siendo en algunos casos mayor, ya que aportar datos fiables sobre las necesidades educativas de los desplazados internos son incluso más escasos que en el caso de los refugiados. El motivo principal es que, pese a ser nacionales de su país y estar bajo la responsabilidad de su gobierno, rara vez se incluyen datos sobre ellos en sistema de información sobre la administración de la educación (EMS) y se deja en manos de los actores internacionales, convirtiéndose de esta manera en un grupo invisible en los informes estadísticos oficiales, pero no así su presencia en los países, ya que constituyen uno de los grupos más numerosos, y este tipo de desplazamiento ejerce una gran presión sobre una infraestructura educativa que ya era previamente insuficiente.



En cambio, el Gobierno de Ucrania, cada mes compila información sobre la situación de la educación de los niños desplazados del conflicto en Crimea, Donetsk y Lugansk.

Como hemos estado mencionando, dar datos fiables o responder a las situaciones de los refugiados es complicado. Es difícil vigilar la matrícula, el mantenimiento en las escuelas y el aprendizaje de los niños refugiados en sistemas nacionales en los que los datos sobre la educación no están desglosados para dar cuenta de esos grupos vulnerables. Se prevé que esas grandes dificultades para efectuar una labor de vigilancia aumenten conforme ingresen más refugiados en los sistemas educativos nacionales y, por lo tanto, se los incluya en los EMIS, pero sin que se registre su condición jurídica de refugiados. Al ser este el método preferido para proteger a los refugiados y limitar el riesgo de discriminación, es necesario mantener cierto grado de vigilancia paralela sobre los aspectos de vulnerabilidad y protección propios de los refugiados.

Algunos países han adoptado medidas para vigilar mejor la situación de la educación de los refugiados.

- *El Chad* instauró un sistema integrado para mejorar la gestión de los datos sobre la cuestión, con el fin de acabar integrando los datos en el EMIS nacional. Consiste en una herramienta a base de hojas de cálculo manuales, que ha mejorado la calidad de los datos, lo que garantiza la armonización de su recogida, registro y compilación y que comprende un conjunto de formularios de recogida de datos de cada campamento (ACNUR, 2016a, citado en UNESCO, 2016, p. 8), que abarca:
  - ✓ La enseñanza preescolar
  - ✓ La primaria
  - ✓ Los dos ciclos de la enseñanza secundaria
  - ✓ Los programas de alfabetización no formales
  - ✓ La enseñanza superior
  
- En *Malasia* no se permite a los refugiados acceder al sistema de educación formal.
  - ✓ Estudian en centros de aprendizaje de las comunidades dispersos por Kuala Lumpur.

- ✓ ACNUR ha elaborado un mapa de esos centros para mejorar la vigilancia de la matrícula, la asistencia y los resultados.

Se aplicó un sistema informático genérico y de código fuente abierto a 40 centros, que así pueden introducir datos independientemente, lo cual mejora la cobertura y la calidad de los datos macro y micro sobre la educación de esta población refugiada urbana desperdigada. Su empleo ha permitido una gestión más precisa de los datos, que facilita el diseño, la aplicación y la vigilancia de los programas educativos (ACNUR, 2016b).

- Otras iniciativas de Educación Superior en otros países (ver anexo 2).

A estas situaciones de desplazamiento forzoso debemos añadir las cuestiones de género, ya que conllevan a la marginación de las niñas. Esta situación termina con la pérdida de oportunidades de escolarización en el caso tanto de refugiados como de desplazados, por lo que su acceso a la enseñanza primaria, la transición a la secundaria y terminar esta, es muy limitado. De hecho, el porcentaje no llega al 40% en algunas zonas, como en el caso de Kakuma (Kenya), en el 2015 (ACNUR, 2015f, citado en UNESCO, 2016, p. 7). En Pakistán esta cifra todavía se reduce al 10%. En el extremo negativo se encuentra Afganistán, donde apenas el 1% de las mujeres desplazadas sabe leer y escribir. En general, la situación que están viviendo debilita el círculo de protección de los niños, pero en el caso de las niñas pueden llegar a situaciones desesperadas, como es el caso del trabajo infantil o el matrimonio forzoso. Es así en el caso de Pakistán, donde el matrimonio de niños y los embarazos de adolescentes se mencionan a menudo como grandes obstáculos para que las niñas refugiadas afganas prosigan sus estudios. Incluso se aparta a las niñas de la escuela para contraer matrimonio cuando solo están en el sexto curso. Las tasas de abandono escolar de las niñas refugiadas pueden llegar a ser del 90% (ACNUR, 2015g). Las niñas y las mujeres, el 70% de la población desplazada interna del mundo, suelen estar desescolarizadas en proporciones superiores y tener tasas de alfabetización inferiores a las de los niños y los hombres de edades comparables (IDMC, 2014).

Para dispensar una educación de calidad a los desplazados internos y los refugiados, las personas encargadas de adoptar decisiones y los prestatarios de educación deben afrontar una serie de retos diversos con respecto a grupos cuyas circunstancias y necesidades difieren considerablemente. Esta toma de decisiones

corresponde a los Estados, y por eso los países deben tomar la iniciativa de incluir a las poblaciones refugiadas, desplazadas internas, solicitantes de asilo y apátridas en sus planes nacionales de educación. En esta subsección se propugnan cuatro principales orientaciones de política dirigidas a los gobiernos y sus asociados:

- Consagrar en las leyes y la política nacionales los derechos a la educación de las personas desplazadas por la fuerza.
- Incluir a los niños y jóvenes desplazados en los sistemas educativos nacionales.
- Posibilitar opciones de enseñanza acelerada y flexible para satisfacer necesidades diversas.
- Asegurar una dotación suficiente de docentes formados y motivados.

En muchas ocasiones, la mejor salida en cuanto a calidad y a acceso a servicios educativos seguros, responsables, certificados, etc., consiste en la inclusión de los refugiados en los sistemas educativos nacionales, que es también la opción más sostenible. Para garantizar dicha calidad de la educación, es preciso que se dedique más atención a la inclusión para mejorar la capacidad y la infraestructura del país, adoptando un plan de estudios y una lengua de enseñanza apropiados y preparar a los estudiantes y las comunidades refugiados para la transición a la educación del país de acogida. Si, por el contrario, nos guiamos por un sistema educativo paralelo, se producirá una falta de reconocimiento y de certificación de sus estudios, lo que dificultará su continuidad.

Una de las principales barreras que nos podemos encontrar en cuanto a la inclusión en los servicios nacionales de educación puede ser la lengua de enseñanza. En especial, cuando el idioma de los países de acogida es diferente al que hablan los refugiados, resulta esencial activar programas de enseñanza de una segunda lengua. Del mismo modo, los docentes también necesitan recibir una formación intensiva acerca de cómo apoyar la adquisición y el aprendizaje de una segunda lengua. En el caso de Turquía, ACNUR llevará a cabo un proyecto de la Comisión Europea que respaldará la elaboración y aplicación de programas intensivos de apoyo en lengua turca para facilitar la matrícula y retención de los refugiados sirios en las escuelas turcas, formar a los profesores en los efectos que tiene el desplazamiento sobre el aprendizaje e introducir

iniciativas que promuevan la inclusión social (Refugiados Regionales y Plan de Resiliencia, 2016).

Por otro lado, la falta de infraestructuras suele ser otro de los obstáculos con los que nos encontramos en este ámbito. En algunos países se le está dando una doble función a las que ya tienen, como es el caso de Líbano, mediante un sistema de doble turno.

- ✓ En el curso 2015-2016, los niños sirios estudian en 1.278 escuelas públicas junto a los niños libaneses.
- ✓ Otras 259 escuelas tienen por la tarde un segundo turno ideado especialmente para acoger a más niños sirios (ACNUR, 2015h).
- ✓ Ahora bien, este método puede plantear problemas, porque a menudo los mismos profesores enseñan en los dos turnos y dicen que están sobrecargados de trabajo (Dryden-Peterson y Adelman, 2016). También puede ir en detrimento de la prestación de educación de buena calidad y de los resultados escolares (Woods, 2007).

En cuanto a la enseñanza superior, las oportunidades de los refugiados de cursar la enseñanza superior han sido escasísimas, y menos del 1% de los jóvenes refugiados puede acceder a las universidades (ACNUR, 2015d).

- ✓ La iniciativa DAFI<sup>1</sup> (programa de la Iniciativa Alemana Albert Einstein para Refugiados Estudiantes Universitarios), que financia el Gobierno alemán, dio apoyo a más de 2 200 estudiantes de 41 países de acogida con becas para la enseñanza superior en 2014.
- ✓ El número de estudiantes refugiados sirios que accedieron a la enseñanza superior se duplicó entre 2014 y 2015 y se inauguraron nuevos programas en el Líbano y Turquía gracias al aumento de la base de donantes, entre ellos la Fundación Said (ACNUR, 2014).

Como hemos mencionado anteriormente en relación al recurso del doble turno, los docentes son un eslabón primordial en esta cadena, necesitan estar formados, motivados y apoyados, pero lamentablemente la realidad es muy distinta. A menudo están mal pagados, carecen de experiencia y trabajan en unas condiciones que no les

---

<sup>1</sup> Más información en <http://www.unhcr.org/pages/49e4a2dd6.html>

permiten promocionarse ni desarrollarse profesionalmente. Así pues, desde la perspectiva estatal, al igual que todas las medidas que hemos ido nombrando, se debería considerar la necesidad de disponer de fondos suficientes para pagar correctamente a los docentes, y a su vez, apoyar y fomentar su progreso y desarrollo profesional. En esta situación que estamos viviendo han participado docentes que llevan años trabajando de manera voluntaria pero, en 2015, más de 4.000 profesores voluntarios refugiados sirios en Turquía empezaron a recibir pagos de incentivos mensuales de 130 a 190 euros financiados por donantes, lo que ha contribuido a mejorado su motivación y su reconocimiento profesional (ECHO, 2015).

Así pues, consideramos importante llevar a cabo la creación de talleres y cursos de formación de profesorado en competencias y conocimientos básicos encaminados hacia la resolución de conflictos, crear un sentimiento de normalidad y de estabilidad, preparar el contexto de recepción (tanto con sus propios alumnos como con las familias), ya que los profesores pueden suponer una barrera de protección contra la violencia y los conflictos para los niños y jóvenes traumatizados. Los programas tienen que preparar a los docentes para ese papel, ya que las medidas que se tomen desde el estado pueden llevar un tiempo, y realmente estos son los agentes activos y conscientes de lo que está pasando.

## 4. Gestión del curso

### 4.1. Planteamiento de la intervención

En función de las necesidades detectadas y a la información recabada durante todo el proceso de estudio de la situación y del contexto actual, se considera de vital importancia llevar a cabo un proceso de formación del profesorado en el que puedan encontrar herramientas y recursos para sobrellevar esta situación de la mejor manera, de modo que estén preparados para afrontarla.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, y tomando como referencia el Curso de formación para profesores sobre tutoría intercultural (*“Training course for teachers on intercultural mentoring”*)<sup>2</sup>, que la Universidad de Salamanca ha ofrecido y ha sido incorporado al catálogo de cursos de School Education Gateway de la Unión Europea (<http://www.schooleducationgateway.eu>), planteamos una propuesta de curso piloto que servirá como base para el desarrollo del programa definitivo.

La Universidad de Salamanca, que ha participado en el Proyecto INTO - *Intercultural mentoring tools to support migrant integration at school*<sup>3</sup> a través del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación (IUCE, <http://iuce.usal.es>) y el Grupo de Investigación en Interacción y eLearning (GRIAL, <http://grial.usal.es>), ofrece este curso de formación<sup>4</sup> para compartir la experiencia de sus instructores e investigadores en innovación educativa y, en particular, en los modelos de tutoría entre iguales, las herramientas TIC y evaluación en contextos de aprendizaje.

Actualmente, este curso está pendiente cerrar el plazo de inscripción para el despliegue de la primera edición, que estaba prevista para julio de 2016 pero que, por necesidades del primer grupo de docentes solicitantes, probablemente se desarrollará en septiembre de 2016, toda vez que un buen número de profesores, que superan la veintena (especialmente de Turquía), ya han recibido la financiación de la Unión Europea. Otro grupo ha manifestado ya su interés y ha solicitado financiación, a la

---

<sup>2</sup> Más información en [http://www.schooleducationgateway.eu/es/pub/teacher\\_academy/catalogue/detail.cfm?id=15650](http://www.schooleducationgateway.eu/es/pub/teacher_academy/catalogue/detail.cfm?id=15650).

<sup>3</sup> Más información en <http://www.interculturalmentoring.eu/es/>.

<sup>4</sup> Training course for teachers on intercultural mentoring: <http://grial.usal.es/grial/trainingcourseINTO>.

espera de respuesta de la Comisión. Hay otras ediciones previstas para julio y septiembre de 2017.

Tomando como referencia esta propuesta, contemplaremos que los profesores y formadores tengan la oportunidad de reforzar sus competencias en educación intercultural, y así poder diseñar un programa de asesoramiento para aplicar en sus escuelas.

#### 4.2. Destinatarios e intereses

Los destinatarios serán maestros, formadores de maestros, directores, administradores escolares, educadores de jóvenes y adultos en contextos formales e informales, que trabajan, en particular con los grupos de inmigrantes y/o minorías étnicas, especialmente interesados en adquirir competencias especializadas sobre:

- ✓ Herramientas y metodologías para conocer y analizar el contexto educativo multicultural y los efectos educativos y sociales de trabajar desde esta perspectiva.
- ✓ Desarrollo de competencias para medir las necesidades educativas en un contexto multicultural y en situaciones en las que los estudiantes experimentan dificultades en sus relaciones interpersonales y en los procesos de aprendizaje.
- ✓ Desarrollo de metodologías de enseñanza para promover la integración en la escuela y para mejorar la capacidad de aprendizaje de los estudiantes extranjeros recién llegados, así como para combatir el abandono escolar.
- ✓ Desarrollo de competencias para promover metodologías de educación y tutoría entre pares destinados a estudiantes migrantes o en riesgo de exclusión social,
- ✓ Creación de equipos de mentores dentro de las escuelas para poner a prueba el *Programa de Mentorización Intercultural*<sup>5</sup>.
- ✓ Mejora de las habilidades de planificación de los docentes para monitorizar y evaluar el *Programa de Mentorización Intercultural* utilizando las herramientas educativas adecuadas.
- ✓ Buenas prácticas de mentorización en contextos ajenos al ámbito escolar.

---

<sup>5</sup> El Programa de Mentorización Intercultural o *Intercultural Mentoring Programme* es uno de los *outputs* o resultados del Proyecto INTO, que está disponible públicamente en [http://www.interculturalmentoring.eu/images/Toolkits/sp/SPAIN\\_KIT\\_DE\\_PROFESORES.pdf](http://www.interculturalmentoring.eu/images/Toolkits/sp/SPAIN_KIT_DE_PROFESORES.pdf)

### 4.3. Preparación

En cuanto a su preparación, con el fin de facilitar una formación más eficiente, se pedirá a los participantes que realicen previamente una breve presentación sobre la educación, la política y el contexto profesional del que provienen. De este modo, se podrá reunir más información básica acerca de las estrategias de integración nacional en sus países y se podrán proporcionar respuestas más adecuadas a su contexto.

En segundo lugar, se les propondrá hacer una breve exposición de las herramientas que se están utilizando en sus países y, especialmente, en su lugar de trabajo, ya que puede resultar de gran ayuda, tanto para los propios formadores como para los participantes conocer el contexto metodológico y tecnológico con el que estos docentes están familiarizados.

En líneas generales se trata de una formación horizontal y en cadena, es decir, que todos aprendamos de todos o, dicho con otras palabras, que apoyándonos unos en los otros pongamos en práctica la tutoría entre pares, que es uno de los elementos que se pretende que apliquen en sus contextos de procedencia ante la llegada (potencialmente masiva) de refugiados en sus respectivos sistemas educativos.

### 4.4. Organización

Para poder llevar a cabo la formación se requerirá un mínimo de 10 y un máximo de 20 docentes.

A pesar de que este diseño de curso es una propuesta piloto (que servirá como referencia, pero presentará diferencias respecto al definitivo), se conocen ya sus costes, que suelen ser estándar para este tipo de iniciativas ofrecidas en el catálogo de cursos de School Education Gateway. Estos son:

<b>Costo total: 950 €</b>	
El precio del curso se descompone en:	
350 € del precio del curso	600 € alojamiento y comida comisiones (+ desayuno alojamiento + almuerzo)

Tabla 2. Coste del curso piloto Fuente: Elaboración propia.



El diseño piloto del curso prevé su despliegue en tres modalidades:

<p><b>Modalidad A. Presencial, cinco días</b></p> <p>De 9 a 14</p> <p>De 16 a 21</p> <p>Total: 10 horas/día.</p> <p>Semana: 50 horas</p>	<p><b>Modalidad A. Presencial, diez días</b></p> <p>Jornada de mañana: de 9 a 14</p> <p>Jornada de tarde: de 16 a 21</p> <p>Total: 5 horas/día</p> <p>2 semanas: 50 horas</p>
<p><b>Modalidad C. Online:</b></p> <p>Total de tiempo dedicado: 100 horas</p> <p>Cada bloque incluirá:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación (contenidos) por parte del formador (multimedia /vídeo)</li> <li>- Un anexo con las actividades correspondientes a cada bloque</li> </ul> <p>Esta modalidad puede realizarse con tiempos definidos (tareas pautadas en tiempos de entrega, interacción en grupo y con fuerte presencia de tutoría) o en modalidad de autoaprendizaje asistido. En todo caso, los docentes tendrán que preparar y poner en práctica las actividades que se propongan, a diferencia de las otras dos modalidades, en las que este proceso se llevará a cabo durante la formación con tiempos definidos dentro del plan formativo.</p>	

Tabla 3. Modalidades de desarrollo del curso piloto Fuente: Elaboración propia.

Independientemente de la modalidad, el curso contará con acceso a un espacio *online* (comunidad de práctica) para los participantes en el curso donde se pondrán a disposición los materiales y recursos. En este espacio, al que cada docente accederá con su propio usuario y contraseña, será posible:

- ✓ Acceder a los materiales formativos
- ✓ Compartir las actividades que se hayan desarrollado durante en el curso.
- ✓ Compartir noticias, artículos y enlaces de interés relacionados con el tema de sus propios países.

- ✓ Compartir experiencias y buenas prácticas, de modo que puedan comentar si han realizado algunas de las actividades y cómo ha sido el proceso.
- ✓ Mantener contacto entre los egresados. Se articulará un espacio que dará lugar a una experiencia de continuidad y apertura que fomente el crecimiento paulatino hasta llegar a constituir, idealmente, una comunidad. Lo que da valor al curso es, más que unas herramientas de base, una metodología que puede seguir experimentándose a distancia entre los egresados, y a la que se pueden incorporar nuevos interesados, hayan realizado o no el curso.

#### 4.5. Metodología

Con independencia de la modalidad de despliegue del curso, la organización del trabajo será:

**Activa**, en cuanto a que los participantes serán los protagonistas de todas las actividades y estará basada en el aprendizaje cooperativo.

**Participativa**, en cuanto a que tendrán responsabilidades en el desarrollo del programa.

**Dinámica**, porque los formadores motivarán actitudes de iniciativa en los/as participantes para retomar aquellas mismas.

**Integradora**, porque se trabaja en grupo fomentando el espíritu de participación, el trabajo en equipo y la igualdad.

**Flexible**, porque se adaptará en todo momento a las necesidades del grupo.

**Lúdica**, porque todas las actividades tendrán un trasfondo basado en dinámicas de juegos como medio para la consecución de los objetivos.

**Respetuosa**, porque se acatarán las decisiones tomadas por el consenso general, sin menoscabo de las posiciones individuales.

Una participación activa es esencial en el desarrollo del curso, ya que en cada una de las dinámicas que se llevarán a cabo se busca la máxima implicación individual y colectiva; esto es, no se proporcionarán las estrategias (más allá del *intercultural mentoring kit*), sino que tendrán que realizarlas. La función principal de la puesta en práctica de las actividades es que los docentes vivan en primera persona las actividades. De esta manera podremos inducir una serie de ventajas:

1. Comprensión plena de la actividad. Esto es esencial para un buen desarrollo futuro de las mismas. Al realizarlas en primera persona, se pondrán de manifiesto todo tipo de dudas que podrán ser solventadas en el momento.

2. Preparación de los los materiales necesarios para llevar a cabo sus propias actividades. De esta manera, aparte de obtener ciertos recursos, trabajarán en competencias de diseño de actividades.

3. Desarrollarán cierta empatía *a priori* con los futuros estudiantes, al experimentar previamente “su propia medicina”, a la vez que serán conscientes de la utilidad de la actividad y podrán comprender cómo se sentirán en su momento.

Cuando se les proponga un tema, primero plantearemos: ¿qué saben de este tema? Este enfoque es esencial para partir de sus propias experiencias y, al mismo tiempo, no repetir contenidos. Del mismo modo, si existen conocimientos dispares en el sento del grupo, es decir, una sobrecualificación, por un lado, y una cierta carencia, por otro, será interesante experimentar procesos de tutoría entre iguales, que en este caso se desarrollarían entre los propios participantes. En caso de que podamos llevar a cabo esta práctica, aprovecharemos para resaltar la importancia y las ventajas de este tipo de prácticas con el alumnado.

Se planteará una lluvia de ideas que, en función de la actividad se irá modificando: en ocasiones, se expondrá en voz alta delante de todos los/as compañeros/as; en otras, se tomará nota a nivel individual y se entregará al/a la formador/a, o simplemente se apuntarán y cada uno leerá lo que tiene en su papel.

A continuación, se iniciará un debate entre sus aportaciones iniciales y se aclararán ciertos conceptos que puedan resultar confusos en relación con el tema del día. En todo momento del debate se promoverá el respeto por las opiniones de los/las compañeros/as y técnicas de comunicación y, como probablemente entre adultos esto se produzca naturalmente, se llamará la atención sobre la importancia de estar especialmente atentos a posibles situaciones críticas a este respecto con los futuros destinatarios.

Tras esta primera toma de contacto, se procederá a realizar la actividad según las instrucciones marcadas.

Al finalizar la actividad, a pesar de que muchas actividades tienen su propio modelo de evaluación, se hará una valoración en voz alta por parte de los/as asistentes, tomando nota de los aspectos positivos y negativos. En caso de valoraciones negativas,

se les prestará especial atención a los elementos negativos y se anotará a efectos de toma de decisiones para la próxima iteración de la actividad. Esto se indicará al/ a la participante, para que en todo momento sean conscientes de hasta qué punto su opinión se toma en consideración y es importante.

## **4.6. Planificación del curso: objetivos y actividades**

### **4.6.1. Objetivos**

La fase de detección de necesidades nos ha servido como base para definir unos objetivos, no solamente centrados en la temática del programa de forma genérica, sino adaptados a este contexto en concreto, al alumnado del centro y a la realidad existente en el mismo.

En el diseño de este curso se parte del concepto de interculturalidad entendida como un proceso de inclusión que debe aceptar y reconocer a todas las personas. Para ello, se considera fundamental trabajar desde diversas perspectivas. En primer lugar, es necesario abordar la realidad multicultural desde el currículum, incluyendo en éste contenidos referidos a otras culturas, haciendo hincapié en lo que nos une, no en lo que nos separa. Además, se trata de un planteamiento que debe impregnar todo el proceso educativo: el diseño de actividades didácticas, la formación de grupos culturalmente heterogéneos, reflejando en la vida del centro la presencia de distintas culturas y lenguas, facilitando a todos el acceso a las culturas minoritarias y estableciendo un diálogo entre todas ellas.

En concreto, se han formulado los siguientes objetivos:

- Analizar y trabajar las necesidades dentro de nuestro contexto, como herramienta de prevención.
- Potenciar las habilidades de inclusión y de formación de grupos.
- Crear un clima de empatía y de comprensión.
- Prestar especial atención a las necesidades educativas del alumnado inmigrante, especialmente las dificultades idiomáticas.
- Favorecer el conocimiento y el intercambio entre diversas culturas, facilitando espacios de encuentro y de convivencia, involucrando tanto al alumnado como a las familias.

- Fomentar la adquisición de habilidades sociales y de resolución de conflictos, prestando especial atención a las actitudes discriminatorias.
- Fomentar el respeto a la diferencia.
- Implicar a las familias en la organización de actividades del centro, prestando especial atención a las culturas minoritarias para evitar que se queden en un segundo plano.

#### 4.6.2. Cronograma y actividades

En la siguiente tabla se detalla el programa del curso, en el formato presencial de 5 días. Luego se describen las principales actividades.

Horario	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
09.00 10.00	Presentación	<b>Intervención</b>	<b>Asesoramiento</b>	Día temático: <b>“Wanderlust” y Puzzle de Aronson</b>	<b>Balance semanal:</b> análisis de las diferentes fases y etapas
10.00 11.30	<b>Prevención</b>	<b>El Periódico</b> (relacionado con el día anterior)	As. Académico y Apoyo escolar	Explicación y realización	Buzón de propuestas musicales: <b>Recreos musicales</b>
11.30 12.00	<b>Descanso</b>				
12.00 13.00	<b>Cine Forum:</b> 14 kilómetros	Protocolo de llegada	<b>Nuestra materia vista desde el mundo</b>	Realización	Preparación del <b>Gastro Day + Música</b>
13.00 14.00		¿Qué nos podemos encontrar? <i>Brainstorming</i>		Realización	
Descanso	<b>Comida con los participantes</b>	<b>Comida – Descanso</b>			<b>Comida con los participantes</b>
16.00 17.00	<b>Guías del centro:</b> explicación y simulación	Interv. Con el alumnado	As. con el alumnado inmigrante	Realización	Valoración de la actividad
17.00 18.00		Interv. Con las familias	As. con las familias	Realización	Museo
18.00 18.30	<b>Descanso</b>				
18.30 19.00	Presentación de posibles intervenciones	¿Qué podemos/queremos hacer?	<b>Nos conocemos</b>	Exposición y valoración	<b>Museo</b>
19.00 20.00	Alumnado autóctono	Mediación en conflictos	La importancia de compartir experiencias		Debate y valoraciones
20.00 21.00					Clausura

**Primer día. Lunes**

***Prevención***

El presente programa se articula en diferentes momentos, y lo iniciamos con un enfoque preventivo para conocer la situación de partida y así saber cómo actuar de cara al futuro. En definitiva, tener en cuenta qué nos podemos encontrar. Por ello, pese a que

<b>Lunes</b>
Presentación
<b>Prevención</b>
Descanso
<b>Cine Forum:</b> 14 kilómetros
Comida con los participantes
<b>Guías del centro:</b> explicación y simulación
Descanso
Presentación de posibles intervenciones
Alumnado autóctono

ante esta realidad nos centramos en qué podemos hacer con el alumnado nuevo, consideramos que previamente debemos conocer cómo es nuestro alumnado actual, cómo puede reaccionar ante esta nueva situación y su perspectiva de la misma.

Iniciaremos la sesión con un análisis de nuestro alumnado actual, ya que son el eje y la piedra angular de la comunidad educativa. Nuestros alumnos tienen el pasaje a la inclusión y esta está totalmente en sus manos; por ello, consideramos que debemos prestarles la misma atención que los alumnos que pueden llegar.

Por lo que para conocer sus puntos de vista, sus perspectivas, llevaríamos a cabo el visionado de una película que tiene como base el proceso de inmigración.

***Actividad: Cine Forum***

La dinámica que se llevará a cabo será el “*Cine Forum*” (anexo 4), y la película que verán, en este caso los participantes será *14 kilómetros*. Esta película es una de las opciones pero, en los anexos, se ofrece una ficha detallada de cada una de las actividades, y en este caso, también una lista de películas alternativas.

A partir del visionado de la película, introduciremos la realidad migratoria mostrando tanto la perspectiva del emigrante como de la sociedad que lo recibe. Lo que se busca con esa práctica es despertar en ellos (tanto en el caso de los docentes, como con los estudiantes) una curiosidad, una opinión, un sentimiento de empatía... En

definitiva, que sean agentes activos y expresen su punto de vista de esta realidad. Por encima de todo, se pretende que experimenten lo que significa expresar sus ideas en grupo y compartir o rebatir diferentes argumentos, de tal modo que, al finalizar la película, se fomente un debate y, especialmente, una actividad de reflexión.

Lo que se pretende conseguir a través de esta dinámica es detectar posibles estereotipos, ciertas conductas de solidaridad o bien de rechazo, ante las cuales debemos estar especialmente atentos. Es una primera toma de contacto con la realidad, de modo que podamos conocer su perspectiva ante el fenómeno migratorio, trabajar la empatía y especialmente, se buscará la libre expresión de ideas, el respeto mutuo y el diálogo como modo de aprender unos de otros.

***Actividad: Descanso / Comida con los participantes***

Como se puede ver a lo largo del cronograma, están marcados y contemplados los tiempos de descanso, ya que en una experiencia de este tipo, intensiva y con participantes que pueden proceder de zonas y contextos muy diferentes, o que estén viviendo unas realidades muy dispares entre sí, consideramos que estos tiempos deben ser aprovechados para que se conozcan e intercambien sus propias experiencias.

Con la participación en este curso no buscamos aportar únicamente recursos “magistrales”, sino que al finalizar la experiencia hayan entrado en situación con lo que podría llegar a ser cualquiera de sus clases: empiezan siendo un grupo de desconocidos, probablemente de diferentes zonas del mundo, cuya primera lengua no será la que se utilice en el curso, pero, a pesar de ello, tienen que comunicarse, hacerse entender entre todos... Esta es una realidad que ellos mismos se encontrarán cuando sus aulas reproduzcan situaciones similares a esta, y este es uno de los principales objetivos de este curso: crear conciencia de grupo, empatía y necesidad de apoyo mutuo.

Así pues, consideramos estos momentos de descanso de gran importancia. En relación a la preparación del curso, hemos hecho mención a la elaboración de una breve exposición de su situación actual. Esta será su carta de presentación con sus compañeros y su primera toma de contacto. En el primer descanso que tengan se hará referencia a ello y se fomentará que se vayan presentando, invitando al resto a plantear dudas, curiosidades, intereses, etc.



Del mismo modo, en los descansos para comer se programarán actividades conjuntas para que conozcan mejor la ciudad y sean partícipes y conocedores de la cultura de la zona, como se espera que los estudiantes locales hagan con los recién llegados en sus contextos de procedencia.

### ***Actividad: Guías del centro***

La siguiente dinámica que llevaríamos a cabo dentro del bloque de prevención sería la llamada “*Guías del centro*” (anexo 5). Esta actividad está ligada a la anterior, puesto que en la primera han visto de qué manera llegan a su destino, cuáles son sus sentimientos, sus emociones... En esta ocasión, se les pedirá que se pongan en su lugar. En este caso, su contexto sería: *tras un largo periplo de inmigración, habéis llegado a un nuevo centro ¿Cómo os gustaría que os trataran? ¿Qué cosas creéis que serían útiles para adaptaros antes al nuevo instituto?...*”. Se trata de ponerlos en situación y hacer una lluvia de ideas, de recursos y de necesidades que se les pueden presentar para saber cómo actuar ante esa situación.

Una vez que tenemos todas las ideas, plantearemos la siguiente cuestión: *“Todas estas ideas que habéis compartido son muy útiles y necesarias cuando alguien llega nuevo a una comunidad, y vuestro apoyo en nuestro centro sería muy importante. Por ello, hemos pensado en crear un grupo de Guías de Instituto con docentes de cada curso y de cada clase. Su cometido consiste en ayudaros en todas estas propuestas que habéis hecho entre todos/as...”* Este planteamiento sería el mismo que se llevaría a cabo con sus estudiantes, pero en este caso tratando sus temores como docentes ante la nueva situación.

A partir de ahí trabajaríamos todas las áreas propuestas en la lluvia de ideas, creando intervenciones que mejorasen y facilitasen la entrada en una nueva comunidad, haciendo de catalizadores del proceso de inclusión.

A través de esta actividad se trabajará la creación de un grupo guía (mentores), competencias de inclusión y, al mismo tiempo, se estarán implicando en procesos de enseñanza cooperativos. En resumidas cuentas, lo que se pretende con esta actividad es crear un grupo de asesores entre iguales, es decir, un grupo que en el momento en el que llegue alguien nuevo al centro, sean su punto de referencia, que muestren al grupo las

actividades que se llevan a cabo en el centro, las instalaciones, etc. Se trata de ofrecer acompañamiento a los que lleguen al centro, de forma que no se sientan solos y, sobre todo, que estén entre iguales; es, en definitiva, una manera de que se vayan integrando poco a poco.

En cuanto a cómo trabajaremos estos contenidos, a su desarrollo, será trabajando desde al análisis de la realidad: Buscamos actuar desde la prevención, de modo que seamos conscientes de la situación demográfica y busquemos de este modo su propia colaboración en el proceso de inclusión, haciendo especial hincapié en respetar y tener en cuenta el significado cultural de determinados modos de hablar, de relacionarse, de modo que “los que lleguen” se sientan acogidos y no en una permanente dicotomía entre lo que viven en su familia y en el centro escolar.

Dentro del enfoque intercultural se han de tomar en consideración dos aspectos que no siempre se atienden conjuntamente: la diferencia cultural y la desigualdad. El alumnado inmigrante ha de sentir que tiene cabida en el grupo, que se le aprecia, que se valora su lengua y su cultura.

***Actividad: Presentación de posibles intervenciones***

A través de la realización de la actividad anterior se propondrá hacer una serie de propuestas en grupos. Cada grupo simulará ser un claustro de profesores y en base a las necesidades y a los temores manifestados en la práctica anterior harán proposiciones para mejorar el proceso de llegada y de bienvenida al centro. Por ejemplo, si llega un alumno francés al centro: hacer un horario en el que las materias estén tanto escritas en francés como en el idioma autóctono, crear un mapa de las instalaciones...

***Actividad: Alumnado autóctono***

Tras haber trabajado durante la jornada la perspectiva de nuestro alumnado autóctono, el primer día concluirá haciendo una valoración de lo realizado durante el día a la par que haremos una serie de consideraciones finales que serán nuestros objetivos cuando trabajemos este tipo de contenidos:

- Inducir a los miembros del grupo autóctono para que acepten como iguales al alumnado inmigrante.
- Facilitar la integración de las diferencias culturales potenciando el respeto y el mutuo conocimiento de las mismas.

**Segundo día. Martes**

***Intervención***

<b>Martes</b>
<b>Intervención</b>
<b>El Periódico</b> (relacionado con el día anterior)
<b>Descanso</b>
<b>Protocolo de llegada</b>
¿Qué nos podemos encontrar? Brainstorming
<b>Comida</b>
<b>Interv. Con el alumnado</b>
<b>Interv. Con las familias</b>
<b>Descanso</b>
¿Qué podemos/ Queremos hacer?
<b>Mediación en conflictos</b>

En esta jornada comenzaremos a trabajar el segundo bloque de contenidos: la intervención. La intervención se concretará en actividades que trabajarán en dos grandes bloques:

1. Medidas dirigidas a todo el alumnado y a las familias, dirigidas a fomentar el conocimiento de las diversas culturas que coexisten en el centro y favorecer la convivencia.
2. Medidas dirigidas a atender a las necesidades y de adaptaciones curriculares que sean necesarias para alumnado.

Durante la primera hora se realizará una exposición teórica en la que se mostrará también el plan de trabajo para el resto de la jornada.

***Actividad: El Periódico***

Como pretendemos que el curso tenga un carácter de continuidad, sin que caiga en el olvido lo tratado en días anteriores, sino que se vea que todo son herramientas complementarias, comenzaremos el día con la práctica conocida como “*El Periódico*” (anexo 6). La finalidad de esta actividad es que conozcan la realidad social en la que nos

encontramos, tanto en su país de origen como fuera de sus fronteras; conocer sus ideas respecto de esta realidad y analizar finalmente la repercusión que tienen los medios en nosotros, es decir, como nos podemos dejar llevar por los medios.

Esta actividad se llevará a cabo a través del estudio y el análisis de noticias, partiendo de las preguntas base: quién, cuándo, cómo, por qué, dónde, pero se podrán añadir otras que consideremos pertinentes en base a la relevancia de la noticia. Como en este caso serán casos relacionados con movimientos migratorios, algunas de las sugerencias son:

- ✓ Quién/quienes es/son
- ✓ De dónde vienen

- ✓ Por qué
- ✓ Cómo han llegado
- ✓ Qué pasa en su país de origen

Probablemente tengan que elaborar por sí mismos la noticia como si ellos fueran los cronistas, pero ese es precisamente el fin de esta actividad: que relaten su propia historia, que informen de lo que está pasando, y cuáles son sus puntos de vista.

A partir de esas primeras impresiones crearán una historia de vida, de la vida de esas personas que son protagonistas de esas historias, pero solo con los datos que tienen. De esta manera serán conscientes del hecho de que en muchas ocasiones creamos una historia que realmente dista mucho de la realidad, pero nos dejamos llevar por las imágenes que nos muestran los medios, sin saber más de las personas que la protagonizan.

Por otro lado, se hará un visionado de imágenes y/o vídeos de prensa manipulados, para trabajar y debatir sobre la fiabilidad o la intencionalidad de los medios, y hacer especial mención a que, aunque vivimos en la era de la información y a que tenemos gran acceso a ella, cada vez estamos más desinformados y en ocasiones manipulados.

La finalidad de esta práctica es tomar conciencia y parte de la construcción de múltiples relatos de la “realidad”, es decir, saber qué es lo que pasa a nuestro alrededor, ser conscientes y en especial, utilizar las herramientas de la información como lo que son. De este modo, nos convertiremos en agentes activos de la sociedad con nuestra propia conciencia crítica, sin aceptar pasivamente los titulares que inmediatamente elaboran un juicio y condicionan el nuestro.

### ***Actividad: Protocolo de llegada***

Tras hacer este repaso sobre lo tratado el día anterior, como conocimiento de nuestra realidad, pasaremos a tratar dentro del bloque de intervención el “*Protocolo de llegada*”. En este apartado trabajaremos la importancia de:

- Realizar un diagnóstico de las necesidades educativas y lingüísticas del alumnado.

- Facilitar una adecuada escolarización del alumnado inmigrante, en los mismos términos que el autóctono.
- Atender las necesidades educativas y lingüísticas personales mediante refuerzos individuales y/o colectivos o la adaptación curricular.

En esta fase inicial, muchas de las acciones están ligadas a las necesidades lingüísticas ya que el desconocimiento del idioma autóctono conlleva consecuencias tanto para las relaciones interpersonales y sociales como para el aprendizaje. En definitiva, el idioma es un medio imprescindible para las relaciones interpersonales, la integración social y el aprendizaje. De obviar esta necesidad, puede dar lugar a la consolidación de retrasos escolares difíciles de superar.

- ✓ Hacer especial hincapié en las necesidades curriculares, relacionadas con la diferencia entre la cultura mayoritaria del nuevo entorno y la cultura en que ha vivido y vive en el seno familiar; además, algunos pueden presentar un gran desfase curricular, sobre todo en los saberes instrumentales, derivadas de la nula o insuficiente escolarización anterior.
- ✓ Desarrollar habilidades de motivación que muestren a los alumnos que sus capacidades y actitudes positivas hacia el estudio tienen una gran relevancia para su futura integración social y laboral.

En este bloque no debemos olvidar el hecho de que un mismo centro tenga una gran presencia de alumnado inmigrante de una misma cultura, tiene unas ventajas de cara a su identidad cultural, pero cuando es excesivamente numerosa, dificulta su integración en el entorno. Por lo que de ser de esta manera, deberemos prestar atención a cómo se desarrollan las relaciones, ya que la escolarización de alumnado inmigrante en situación socio-familiar desfavorecida junto con otro alumnado en situación parecida, puede inducir a su marginación; la otra cara, si son de la misma nacionalidad o de la misma lengua familiar, puede dar lugar a la formación de guetos.

***Actividad: ¿Qué nos podemos encontrar?***

Tras esta primera toma de contacto con las medidas a tener en cuenta ante la llegada de alumnado inmigrante, sugerimos hacer una lluvia de ideas centrada en “¿Qué nos podemos encontrar?”. Con esta tarea lo que se pretende, es entre todos

confeccionar una lista de posibles situaciones que se nos pueden presentar y aportar soluciones y medidas entre todos. Esta tarea se les presenta como algo interesante a llevar a cabo en sus respectivos centros con sus compañeros, ya que pueden surgir situaciones o temores que no hemos contemplado, por lo que es igualmente necesario trabajarlo entre todos y elaborar los protocolos pertinentes, por lo que durante el curso haríamos una simulación de todo el proceso.

***Actividad: Intervención con las familias***

A partir del protocolo de llegada, profundizamos más directamente en *la intervención con las familias*. En cuanto a las medidas referidas al contexto familiar se trabajará un estudio de la situación familiar:

- ✓ Conocimiento del motivo de llegada.
- ✓ Cómo ha sido su travesía.
- ✓ Situación actual de los padres/tutores: Si trabajan o no, vivienda...
- ✓ Miembros que conforman la unidad familiar.

En definitiva, se hará un rastreo de cuál es su situación inicial y de ser posible un seguimiento, para poder ofrecer diferentes medidas de acuerdo a las posibles necesidades que se les presenten.

Esta serían las medidas iniciales que se tomarían con las familias que lleguen a nuestro país, pero por otro lado, y no menos importante, son las familias autóctonas. Deberemos trabajar con las familias autóctonas del mismo modo que haremos con nuestros alumnos, ya que muchas de las opiniones o perspectivas que tengan nuestro alumnado pueden estar fundadas en su núcleo familiar, por lo que importante también trabajar con ellos. Por ello sería interesante convocar a los padres autóctonos y plantearles el mismo taller que hemos realizado el día anterior (*“Guías del instituto”*) pero esta vez enfocado desde la perspectiva de los padres, es decir, ponerles en situación de que son ellos los que emigran. Ante esta simulación que salgan sus temores a nivel personal como padres y en relación a la escolarización y adaptación de sus hijos. A partir de ahí extraeremos sus temores y se trabajará la empatía con la llegada de las familias. Esta tarea también nos aportará otras perspectivas que desde la perspectiva de centro, a lo mejor, no han sido contempladas y se valorarán para actuar sobre ellas. Con

esta actividad lo que se pretende es establecer lazos y comunicación entre familia-escuela.

***Actividad: Intervención con el alumnado***

En relación a *la intervención con el alumnado*, como contemplamos en el protocolo de llegada, se hace especial hincapié en los contenidos, en el posible desfase curricular y en las barreras idiomáticas; por lo que en relación con estos aspectos se trabajarán una serie de adaptaciones curriculares tales como:

- ✓ Reducción de los contenidos obligatorios, para centrarse en los básicos del ciclo.
- ✓ Enriquecimiento del currículo, mediante actividades didácticas, en las que se incluyan en lo posible, referencias culturales propias del alumno/a, de modo que le resulten más significativas.
- ✓ Personalización del aprendizaje con actividades didácticas específicamente diseñadas para ellas y un seguimiento continuado para reconocer sus dificultades y progresos.

Pese a todo, somos conscientes que esta puede resultar, en la realidad, una de las tareas más complicadas en el contexto en el que estamos, es decir, trabajando a un nivel de secundaria, en el que los estudiantes no tienen un profesor común, sino que cada uno es responsable de su materia, pero es importante reflejar la importancia, el compromiso y la vocación de cada docente, que realmente ya están demostrando desde el momento en el que forman parte de esta formación.

Como ya hemos mencionado anteriormente en el *Protocolo de llegada*, se hará un estudio del nivel de conocimientos del estudiante; pese a eso, podemos trabajar un acercamiento directo con ellos, es decir, establecer una fase social, que nuestro alumnado sepa que estamos ahí y que estamos para ayudarles a salir adelante, pero que este trabajo lo llevaremos a cabo entre todos.

Estamos de acuerdo que la barrera idiomática, como su propio nombre indica, puede ser un gran obstáculo, pero estamos en un momento en el que tenemos una serie de recursos tecnológicos que nos pueden ser de gran ayuda y que muchos de ellos los utilizamos en nuestra vida diaria, como es el caso de un traductor. Haciendo de este modo alusión a una de las herramientas utilizadas y propuestas para la realización del

presente curso. Una herramienta tan sencilla como el *Google Translator* (<https://translate.google.com/?hl=es>) puede facilitarnos una conversación. Estamos de acuerdo, en que no es una de las herramientas más fiables, en cuanto a una traducción totalmente literal y adecuada, pero sí una herramienta muy accesible. De hecho, este recurso puede ser muy útil especialmente por la posibilidad de estuchar tanto nuestro idioma de origen como el que queremos traducir. Por ello, puede ser una interesante primera toma de contacto. Aunque en algunos idiomas nos podemos encontrar con que el teclado no se corresponde, esta puede ser una nueva herramienta para el centro, es decir disponer, por ejemplo, de un teclado árabe. Este tipo de recursos puede dar lugar a nuevas iniciativas dentro del centro o intereses por parte de los alumnos, como podría ser el hacer *talleres de idiomas* como actividad lúdica en los recreos.

#### ***Actividad: Mediación en conflictos***

Como clausura de la jornada, trabajaremos la resolución de conflictos pero a través de la *mediación entre iguales* (anexo 7). A lo largo de todo el curso, como hemos dicho anteriormente, se busca que tanto los participantes como los destinatarios, sus alumnos, sean agentes activos y comprometidos con la labor que se está llevando a cabo. Por lo tanto, consideramos vital tener en cuenta los posibles conflictos, que en este caso no tienen que estar ligados al tema que estamos tratando necesariamente. Se trata de que los alumnos sean conscientes de la necesidad de intervenir, es decir, que aprendan a gestionarlos. De modo que la propuesta de trabajo es la formación de un equipo de estudiantes que pasarán a ser los mediadores del centro, los encargados de gestionar este tipo de situaciones, siempre supervisados por un/a coordinador/a.

Tal como se indica en el anexo 7, durante esta práctica, propondremos diferentes casos a los participantes en los que tendrán que llevar a cabo el rol tanto de mediadores como de usuarios. Durante la práctica seguiremos el protocolo de intervención propuesto en la actividad. La finalidad de esta dinámica es poner en relevancia la importancia de llevar a cabo este tipo de iniciativas, las ventajas que podrán obtener, pero especialmente, la responsabilidad que conlleva tanto su realización como una correcta formación.



**Tercer día. Miércoles**

<b>Miércoles</b>
<b>Asesoramiento</b>
As. Académico y Apoyo escolar
<b>Descanso</b>
<b>Nuestra materia vista desde el mundo</b>
Comida - Descanso
As. con el alumnado inmigrante
As. con las familias
Descanso
<b>Nos conocemos</b>
La importancia de compartir experiencias

**Asesoramiento**

En la tercera jornada, se trabajará desde la perspectiva del asesoramiento. Dicha tarea suele estar más vinculada al Departamento de Orientación, pero consideramos de igual modo que los docentes deben estar al tanto del procedimiento a seguir, por lo que esta formación, digamos, transversal, nos parece realmente importante para todos los agentes que damos forma a este tipo de contextos educativos. Durante la primera hora se explicarán algunos conceptos teóricos al respecto, y se presentará el resto de las actividades de la jornada.

**Actividad: Asesoramiento académico y Apoyo escolar**

Desde la *perspectiva académica*, reparamos en la relevancia de:

- Asesorar al profesorado en las dificultades de aprendizaje del menor inmigrante informándole del marco educativo de sus países de procedencia, facilitándole estrategias en educación intercultural.
- Apoyar, favorecer e impulsar propuestas preventivas y de intervención en los casos de absentismo y abandono escolar.
- Apoyar el diseño de actividades extraescolares y transversales cuyo objetivo sea la transmisión de los valores de respeto, tolerancia y convivencia.

En relación con el *apoyo escolar*, y ligándolo con los casos de absentismo y abandono escolar, en ocasiones esta nueva situación conlleva a unos niveles de desmotivación por parte del alumnado muy altos, lo que les conduce a abandonar. Por lo que una alternativa que resulta interesante es el hecho de conectar sus valores culturales con el trabajo escolar, en definitiva, apoyo a la cultura nativa y a los conocimientos básicos en los que algunos alumnos/ as manifiestan retraso:

- ✓ Juegos, dinámicas y entrevistas individualizadas que permitan detectar a través de la relación mediador-alumnado, las capacidades y carencias de los alumnos extranjeros.
- ✓ Clases de aprendizaje y refuerzo de la lengua autóctona en grupos de un máximo de 4 alumnos/as, o en casos especiales apoyo individualizado.

***Actividad: Nuestra materia vista desde el mundo***

Cada docente debe tener interés en (in)formarse y en conocer la cultura de la que provienen sus estudiantes, por lo que una de las actividades que llevarán a cabo durante esta jornada será “*Nuestra materia vista desde el mundo*” (anexo 8). Esta propuesta tomando como referencia el proyecto EHISTO<sup>6</sup>, donde se muestra cómo trabajar una materia, en este caso la Historia, pero no solo desde la perspectiva “local”, sino sobre cómo se percibe un hecho histórico desde las diferentes culturas. Lo que desde la perspectiva de un país es una “expansión territorial”, desde el otro será relatado seguramente como una “invasión”, y el enfoque narrativo será muy diferente en función del país que lo cuente. Esto será lo que deberán trabajar en esa sesión los participantes, relacionar los contenidos de sus materias con la perspectiva de una o varias nacionalidades, haciendo alusiones a su origen de modo que el alumnado se sienta dentro de los que está contando su profesor, que no sea un contenido aislado.

***Actividad: Asesoramiento con el alumnado inmigrante y sus familias***

En relación con el *asesoramiento con las familias y el alumnado*, es vital, que tras la primera toma de contacto, se haga un seguimiento de su situación, de su adaptación en definitiva. Este seguimiento es verdaderamente importante, principalmente para que sientan el acompañamiento, es decir, que tienen un apoyo y un punto de referencia. Por lo que debemos hacer especial hincapié en:

- ✓ Mantener una relación fluida con sus familias o sus representantes legales.
- ✓ Contar con los servicios sociales del Ayuntamiento, con las organizaciones de extranjeros y con organizaciones dedicadas a la atención de los inmigrantes.

---

<sup>6</sup> EHISTO: <http://www.european-crossroads.de>.

- ✓ Informar a las familias extranjeras sobre el sistema educativo de acogida para facilitar su acercamiento a los centros educativos y su participación en las AMPA.
- ✓ Realizar charlas informativas a las familias extranjeras y autóctonas sobre los aspectos de la educación intercultural y multicultural y el papel de la familia en la transmisión de valores. De ser necesario, se realizará este apoyo de forma individualizada.
- ✓ Asesorar ante cualquier posibilidad de concesión de ayudas y becas: material, transporte, familia numerosa...
- ✓ Apoyar a los técnicos de los Servicios Sociales en la tramitación de casos con familias inmigrantes.

**Actividad: Nos conocemos**

Para finalizar la jornada se hará referencia a la importancia que hemos estado comentando de “conocer” las experiencias de los demás. Lo llevaremos a cabo a través de la práctica “*Nos conocemos*” (anexo 9). La finalidad de esta actividad es principalmente potenciar el autoconcepto y el empoderamiento del alumnado, en este caso de los docentes; pero principalmente, reflexionar sobre sus experiencias de vida y las vivencias comunes y compartidas. Para esta dinámica puede resultar muy útil también esa breve presentación que tenían que hacer de sí mismos, aunque ahora le daremos un enfoque más personal.

El grupo se organizará en parejas y su función es conocer más a sus compañeros a partir de los que ya saben. Su objetivo será obtener algún dato de su compañero/a que hasta el momento no conocían. Se les dejará un tiempo determinado para interactuar con su compañero/a y pasado ese tiempo harán un círculo y contarán una novedad sobre él/ella. Este proceso se realizará varias veces hasta que todos hablen con todos, lo importante es que tras cada conversación tienen que tener un dato nuevo, no se podrán repetir. Una vez que todos hayan hablado con todos irán uno por uno entre todos elaborando las presentaciones de sus compañeros, de este modo se trabajará la importancia intentar conocer más a las personas y sobre todo el poder de tener información previa que nos permite continuar una conversación. En definitiva, se trabajan las habilidades sociales.

**Cuarto día. Jueves**

<b>Jueves</b>
Día temático: <b>“Wanderlust” y Puzzle de Aronson</b>
Explicación y realización
<b>Descanso</b>
Realización
Realización
Comida - Descanso
Realización
Realización
Descanso
<b>Exposición y valoración</b>

**“Wanderlust” y “Puzzle de Aronson”**

En el penúltimo día, se combinarán dos prácticas en una. Por un lado realizaremos la actividad denominada “Wanderlust” (anexo 10). Esta actividad consiste principalmente en un proyecto interdisciplinar que se puede llevar a cabo entre diferentes áreas de conocimiento pero con un fin común. En este caso el fin será, hacer una presentación de un lugar. Dicha actividad, la complementaremos con la técnica del “Puzzle de Aronson” (anexo 11). Ya que al trabajar desde una perspectiva interdisciplinar, esta técnica aporta la perspectiva de cooperación necesaria para llevar a cabo la actividad de manera idónea.

Con ambas actividades lo que abarcaremos será la utilización de TIC como un recurso más dentro del aula, con un valor transversal, y que se necesitará para elaborar la exposición final, para gestionar el trabajo cooperativo, para la gestión de la tutoría entre iguales, a través del Puzzle de Aronson y, en definitiva, para hacer atractivas todas las materias trabajando a través de un elemento que produce cierta fascinación y resulta más cercano a los jóvenes.

**Quinto día. Viernes**

***Balance semanal***

Finalmente, para concluir, la formación, será un día más distendido, pero en el que todas las actividades siguen proporcionando herramientas y estrategias de aplicación práctica. Se iniciará la jornada con un balance

<b>Viernes</b>
<b>Balance semanal:</b> análisis de las diferentes fases y etapas
Buzón de propuestas musicales: <b>Recreos musicales</b>
<b>Descanso</b>
Preparación del <b>Gastro Day + Música</b>
Comida con los participantes
Valoración de la actividad
<b>Museo</b>
Descanso
<b>Museo</b>
Debate y valoraciones
Clausura

de la semana, a modo de recopilación, donde se recordarán los diferentes aspectos que se han trabajado durante la misma.

***Actividad: Recreos musicales***

La siguiente actividad propuesta, estará más ligada al área de Música (anexo 12), en cuanto toda cultura posee como parte de su identidad una tradición musical propia. A través de los participantes y formadores se elaborará un recopilatorio de tradiciones musicales, buscando lo más representativo pero también lo más popular.

***Actividad: Gastro Day***

A continuación se explicará y se llevará a cabo la preparación del “*Gastro Day*” (anexo 13), actividad dirigida a las familias para que en un ambiente distendido y a través de la comida su pueda establecer contacto entre ellas. En este caso, la simulación se llevará a cabo con un catering formado por diferentes restaurantes de la zona con orígenes distintos. A través de esta experiencia se compartirán orígenes, ingredientes comunes. Es una forma más de conocer otras culturas, en este caso, a través del paladar, y en cierto modo otras rutinas.

***Actividad: El museo***

Como última actividad, realizaremos “*El Museo*” (anexo 14). La idea de esta práctica es que cada participante muestre parte de su cultura a través de esculturas, cuadros, monumentos, etc. Finalmente, la información recogida será expuesta ante sus compañeros, de modo que cada uno pueda ser guía de “sus” piezas expuestas en el museo. Desde la perspectiva del alumno, de este modo, sus compañeros conocen una curiosidad más de otra cultura y, al mismo tiempo con la exposición trabajan sus habilidades comunicativas.

Tras la realización de todas las actividades programadas, se les hará entrega de un Dossier de prácticas (anexo 3), en el que se recogen todas las actividades que han realizado durante todo el curso tomando como destinatarios en este caso sus propios alumnos, por lo que están ya adaptadas al contexto educativo. Cada actividad está recogida en una ficha en que se contemplan: destinatarios, objetivos, desarrollo, temporalización, recursos y evaluación de cada una de ellas.

Finalmente concluiremos la sesión con una breve encuesta (anexo15) de satisfacción tras haber realizado y finalizado el proceso de formación.

### **4.6.3. Seguimiento y evaluación**

De acuerdo con la metodología escogida y el formato del curso, se considera adecuado llevar a cabo un plan de seguimiento y evaluación que permita un *feedback* continuo para mejorar el curso en aquellos aspectos que se considere necesario, así como valorar su efectividad. Asimismo, se pretende dotar de flexibilidad al programa, para poder hacer frente a los retos que puede plantearse en el futuro o durante la realización del curso.

#### *Plan de seguimiento*

Se considera importante continuar recibiendo información referida a nuevas necesidades que se detecten, y que no hubieran sido contempladas en el diagnóstico inicial. Para ello, se instalará un buzón para la recepción de sugerencias, que tendrá varios canales: un buzón físico instalado en el aula, en la que se imparta el curso; una dirección de correo para que los participantes puedan dejar sus sugerencias, o bien, a través de la plataforma virtual.

#### *Evaluación procesual*

Como se contempla en la planificación del curso, cada día, tras cada actividad se llevará a cabo una valoración por parte de los participantes. Generalmente el formato de la evaluación será una valoración escrita a nivel individual, incidiendo especialmente, en que valoren tanto lo positivo como lo negativo, como hacer sugerencias, ya que lo vital es poder mejorar.

Este tipo de evaluación nos interesa mantenerla de igual modo al finalizar el curso, en el caso de que hagan uso de la plataforma virtual, podrán depositar en el buzón de la plataforma cualquier sugerencia o queja que deseen realizar.

#### *Evaluación final*

Al finalizar la intervención se le otorgará una hoja de evaluación a cada participante, donde se contemplarán diferentes ítems. De cada uno de ellos realizaremos

una media, para obtener un valor global de cada una de las diferentes áreas. (Consultar “Hoja de Evaluación, anexo 15).

#### **4.6.4. Recursos materiales y humanos**

##### ***Recursos materiales***

En cuanto a espacios:

- ✓ 1 Aula amplia, en la cual, haya disponibilidad para cambiar la ubicación de sillas y mesas. Deberá contar asimismo con dispositivos audiovisuales (proyector, pantalla, ordenador y equipo de sonido)
- ✓ 1 Aula de informática, con disponibilidad de trabajo para 20 personas.

En cuanto a materiales:

- ✓ Folios
- ✓ Bolígrafos
- ✓ Impresora
- ✓ Ordenador a disposición del formador

##### ***Recursos humanos***

La implantación del curso requiere de la labor coordinada de todos los profesionales implicados en el mismo, que deberán asumir unas responsabilidades concretas para hacerlo realidad.

Profesionales implicados y responsabilidades:

- **2 Formadores:** encargados de supervisar y actualizar el programa, facilitar la comunicación entre los profesionales implicados.  
Monitorización de las actividades propuestas en el curso.  
Supervisión y actualización de la plataforma virtual.
  - Deberá acreditar un nivel B2 o superior en inglés.
- **2 coordinadores de Ocio y Tiempo Libre:** encargados de gestionar su estancia y la organización de actividades de convivencia (Gastro Day, excursiones, etc...)
  - Deberá acreditar un nivel B2 o superior en inglés.

- **1 Coordinador del programa:** se ocupará comunicación y coordinación con profesionales de otras entidades que colaboran en el programa (asociaciones de inmigrantes, ONGs y asociaciones que trabajen en la zona) y participación en actividades de convivencia (Gastro Day, excursiones, etc...)  
Supervisión y actualización de la plataforma virtual.
  - Deberá acreditar un nivel B2 o superior en inglés.

#### 4.6.5. Los resultados del curso

Teniendo en cuenta el origen de esta propuesta, que como se ha mencionado es el Curso de formación para profesores en tutoría intercultural (*Training course for teachers on intercultural mentoring*<sup>7</sup>), nuestras intervenciones han sido dirigidas a la consecución de los resultados previstos por el curso original, ya que consideramos que como propuesta debe de ajustar a sus expectativas.

Por lo que al asistir a este curso, los participantes tendrán la oportunidad de:

- ✓ Debatir acerca de los métodos de enseñanza y aprendizaje innovadoras basadas en la educación de pares para la inclusión de los estudiantes extranjeros;
- ✓ Experimentar actividades que motiven a los estudiantes migrantes a participar plenamente en la clase, aumentando la cohesión de clase y reduciendo el abandono escolar;
- ✓ Adquirir nuevas herramientas para observar e involucrar a las clases multiculturales, sintiéndose más seguros de sí mismos y preparados cuando se enfrentan a la interculturalidad;
- ✓ Participar en talleres prácticos con otros profesores de diferentes países para compartir opiniones, prácticas, metodologías y herramientas.

#### 4.6.6. Viabilidad del curso piloto

Teniendo en cuenta las consideraciones previas, valoramos que la propuesta que presentamos ofrece una disposición amplia, en cuanto a las modalidades de realización del curso (que se recogen en el punto 5.4. Organización).

---

<sup>7</sup> Training course for teachers on intercultural mentoring: <http://grial.usal.es/grial/trainingcourseINTO>.



Por otro lado, el curso se impartirá tanto en español como en inglés, de acuerdo al perfil de los usuarios participantes y a su elección en el momento de la inscripción se llevarán a cabo las adaptaciones necesarias.

Asimismo, la metodología que se llevará a cabo, consideramos que es un aliciente muy atractivo ya que es un curso en la que la participación de los docentes (tanto de los formadores como de los participantes) es vital y ese enfoque dinámico y de inmersión en la experiencia, aleja al curso de la típica perspectiva de clase magistral y la posición de profesor-alumno.

Como último matiz, pero no por ello menos importante, el carácter de continuidad del curso. El planteamiento del curso, como se contempla en el apartado de “Organización”, es que tengan y mantengan un contacto directo y continuo tanto con los formadores como con sus compañeros a través del espacio red que se diseñará para el mismo, de modo que puedan seguir compartiendo sus experiencias y haciendo sus aportaciones. Esta característica, se considera una de las más fuertes de este curso, ya que se aprecia que en una temática y más de este tipo, no hay fórmulas de éxito asegurado, por lo que hay que ir mejorando y probando constantemente, al igual que las situaciones y los contextos lo hace. Por ello, se estima que estar en contacto continuo y mantener ese lazo de información y de formación constante es vital y lo que realmente hace de este curso un recurso rico, ya que será hecho entre todos y para todos.

## 5. Conclusión

Como una valoración conjunta de todo el proceso que conlleva el planteamiento de un curso, se podría decir, que desde la idea inicial, hasta la final, tanto la consciencia de la situación, como la preocupación al estar preparando una intervención de este tipo, aumentan.

Este momento que estamos viviendo, centrándonos especialmente, en la situación de vulnerabilidad, crea un sentimiento, por algunas partes, tanto de deber, como de querer hacer algo.

Como se ha mencionado a lo largo de todo el planteamiento, la iniciativa del grupo GRIAL (GRUpo de Investigación en InterAcción y eLearning) y del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE), ha dado la oportunidad de plantearnos, en este caso, de hacer esta aportación para cubrir y para formar parte del deber y del querer hacer.

Con un simple título “*Training course for teachers on intercultural mentoring*” se puede entrever que el valor de la iniciativa está en el término *intercultural*. Este concepto, que en su momento pudo sonar a utopía y que ahora se considera ineludible, por un motivo o por otro, siempre se queda en el plano de lo políticamente correcto, pero sin que se convierta en una realidad tangible. Dicho de otro modo, no se considera tan necesario formarnos específicamente en valores o en competencias interculturales, sino que se pueden trabajar de manera transversal con las materias, lo que en la práctica, como sabemos, suele equivaler a que no se trabaje en ninguna de ellas, máxime cuando el tema de los valores pertenece a un área de conocimiento concreto como es el de la Ética y la Filosofía. Pero nos encontramos con otro lastre: resulta una tarea ardua conseguir los objetivos que recogen los *curricula* para cada materia, demasiado como para hacer un hueco en las materias para poder introducir estas pinceladas de interculturalidad.

La interculturalidad, pues, pasa al segundo plano, y digamos que a día de hoy se podría considerar una teoría implícita: se tiene o no se tiene, pero en clase no se va a trabajar como tal.

Como resultado, nos encontramos con lo que estamos viviendo: oleadas de personas llegando a las costas debido a conflictos armados en su país, países que cierran sus fronteras, periodistas que ponen la zancadilla para conseguir una mejor foto de la tragedia, manifestaciones en contra de su acogida y, en definitiva, situaciones

lamentables ante las que no hacemos reflexionar a nuestros jóvenes suficientemente en la escuela.

El resultado: jóvenes con problemas para ser escolarizados, que no constan en ningún lado, que ven comportamientos racistas y los imitan.

El resultado: docentes que no saben cómo recibirán sus estudiantes a sus nuevos compañeros/as, que no saben cómo lidiar si hay un conflicto racista, que se ven bloqueados ante la imposibilidad de poder comunicarse con su alumnado. En definitiva, los docentes son los agentes más activos de toda esta cadena de resultados, así que es esencial apostar por su formación. Con pequeñas herramientas, como este tipo de cursos, podemos contribuir a que ellos se conviertan en agentes multiplicadores del valor de la interculturalidad.

Por ellos, por los docentes, se ha creado este curso. Con la intención de que interactúen con otros docentes que están en su misma situación. Asimismo, la visión europea del curso, y la posibilidad de acceso de docentes de diferentes partes del mundo, posibilitan que experimenten sensaciones similares a los de sus futuros alumnos refugiados: llegar nuevo a un grupo, hablar otra lengua que no es la suya, compartir experiencias...

La necesidad de provocar un cierto grado de empatía condiciona el enfoque de *role playing*. Se busca que los propios docentes experimenten en primera persona las herramientas que emplearán con sus estudiantes. Del mismo modo, este enfoque de participación activa y dinámica, ha sido elegido para huir del estilo clásico de curso magistral, de su presencia en modo de oyente.

Como hemos mencionado, esta intervención, a día de hoy es una propuesta, un curso piloto, por lo que las herramientas que presentamos, son sólo un primer acercamiento al proceso de formación en contextos interculturales, pero que tampoco tenemos la certeza de que su aplicación sea exitosa; por ello, somos conscientes de que no hay llaves maestras ante este tipo de intervenciones por lo consideramos vital contar con un plan de contingencia. En este plan, y en relación con una de nuestras competencias como es *el desarrollar las habilidades y técnicas necesarias para poder asesorar adecuadamente* nos hacemos cargo de que cada realidad conlleva una acción y un trato diferente, por ello, atendemos a la necesidad de hacer un buen estudio de la realidad y de los destinatarios como algo primordial. Por lo que somos conscientes de que las intervenciones propuestas no pueden tener un carácter lineal ni estándar, sino que deberán sufrir ciertas adaptaciones en base al contexto; asimismo, de cara a su

implantación, deberemos contar con recursos “*reserva*” en caso de que las dinámicas propuestas no funcionen.

Justamente lo que se pretende con este curso es escuchar, compartir y crear entre todos nuevas herramientas para trabajar hacia la inclusión. Por esta conciencia de crear entre todos, es por la que este curso se ha creado con un fin abierto, y una visión progresiva, porque se considera que en este campo hay mucho por hacer y por aprender, y no podemos hablar de inclusión, si todos los que empezamos a formar parte de este proyecto, no tomamos parte en él.

## 6. Referencias bibliográficas

- Abdul-Hamid, H., Patrinos, H. A., Reyes, J., Kelcey, J. & Varela, A. D. (2016). *Learning in the Face of Adversity: the UNRWA Education Program for Palestine Refugees*. Washington, DC: World Bank.
- ACNUR (2014). DAFI Annual Report 2014. Ginebra: ACNUR. Recuperado de <http://www.unhcr.org/568bd4a59.html>. Consulta: 16.06.2016.
- ACNUR (2015) Tendencias del primer semestre. ACNUR. Recuperado de [http://acnur.es/portada/slider\\_destacados/img/PDF\\_181215150331.pdf](http://acnur.es/portada/slider_destacados/img/PDF_181215150331.pdf). Consulta: 08.04.2016
- ACNUR (2015b) Mid-Year Trends 2015. Ginebra: ACNUR. Recuperado de <http://www.unhcr.org/uk/statistics/unhcrstats/56701b969/mid-year-trends-june-2015.html>. Consulta: 15.06.2016
- ACNUR (2015c) Chad: Curriculum Transition Overview. Ginebra: ACNUR. Recuperado de <http://www.unhcr.org/protection/operations/56a0a0e49/chad-curriculum-transition-overview.html>. Consulta: 15.06.2016
- ACNUR (2015d) World at War: UNHCR Global Trends Forced Displacement in 2014. Ginebra: ACNUR. Recuperado de <http://www.unhcr.org/556725e69.pdf>. Consulta: 15.06.2016
- ACNUR (2015e) Living in the Shadows: Jordan Home Visits Report 2014. Amán: ACNUR. Recuperado de <http://www.unhcr.org/protection/operations/54b685079/living-shadows-jordan-home-visits-report-2014.html>. Consulta: 15.06.2016
- ACNUR (2015f) Kenya: Country Operational Data United Nations High Commissioner for Refugees (Informe inédito, citado en UNESCO, 2016).
- ACNUR (2015g) Breaking the Cycle: Education and the Future for Afghan Refugees. Ginebra: UNESCO. Recuperado de [http://www.unhcr.org/nansen-materials-2015/Nansen-contextual-report-2015Low%20res\\_100dpi.pdf](http://www.unhcr.org/nansen-materials-2015/Nansen-contextual-report-2015Low%20res_100dpi.pdf). Consulta: 15.06.2016.

ACNUR (2016a) Chad Country Operation Data 2016, United Nations High Commissioner for Refugees (Informe inédito, citado en UNESCO, 2016).

ACNUR (2016b) Malaysia Country Operation Data 2016, United Nations High Commissioner for Refugees (Informe inédito, citado en UNESCO, 2016).

AFAD (2013). *Syrian Refugees in Turkey, 2013: Field Survey Results*. Ankara: Republic of Turkey Prime Ministry Disaster and Emergency Management Authority.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de las escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Altarejos Masota, F. y Moya García-Montoto, A. (2003). Del relativismo cultural al etnocentrismo (y vuelta). *Estudios Sobre Educación*, 4, 23-34. Recuperado de <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/8283/1/Estudios%20Eb.pdf>.

Consulta: 14.02.2016

ANERA (2014). Early Childhood Development in the West Bank and Gaza. Washington DC: ANERA. Recuperado de [http://www.anera.org/wp-content/uploads/2014/02/ECD\\_Report\\_West\\_Bank\\_and\\_Gaza\\_WEBVIEW.pdf](http://www.anera.org/wp-content/uploads/2014/02/ECD_Report_West_Bank_and_Gaza_WEBVIEW.pdf).

Consulta; 15.05.2016

Bonilla, A. y Martínez, I. (2000). Identidades, transformación de modelos sociales y su incidencia en el ámbito educativo. En J. Fernández (coord.), *La intervención en los ámbitos de la sexología y la generología*. Pirámide: Madrid.

ECHO - European Commission's Humanitarian Aid and Civil Protection Department (2015, 25 de febrero). Education: Small investment, big impact for Syrian refugees. Recuperado de:

[http://ec.europa.eu/echo/blog/education-small-investment-big-impact-syrian-refugees\\_en](http://ec.europa.eu/echo/blog/education-small-investment-big-impact-syrian-refugees_en) Consulta: 12.05.2016

CEAR - Comisión Española de Ayuda al Refugiado (2013). *La situación de las personas refugiadas en España. Informe 2013*. Madrid: Catarata.

Culbertson, S. & Constant, L. (2015) Education of Syrian Refugee Children: Managing the Crisis in Turkey, Lebanon and Jordan. Santa Monica, CA: RAND Corporation. Recuperado de

[http://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RR859.html](http://www.rand.org/pubs/research_reports/RR859.html). Consulta: 13.05.2016

- Delors, J. (coord.) (1996): *Informe Unesco. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Dryden-Peterson, S. & Adelman, E. (2016, 17 de febrero). Inside Syrian Refugee Schools: Teachers Struggle to Create Conditions for Learning Brookings Institute. Recuperado de <http://www.brookings.edu/blogs/education-plus-development/posts/2016/02/09-syrian-refugee-schools-dryden-peterson-adelman>. Consulta: 08.05.2016.
- Echeita, G. & Sandoval, M. (2002) Educación inclusiva o educación sin inclusiones. *Revista De Educación*, 327, 31-48.
- Escámez, J.; García, R.; Pérez, C. & Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes*. Barcelona: Octaedro.
- Esteve, J. (2004). La formación del profesorado para una educación intercultural. *Bordón*, 56(1), 95-115.
- Etxebarría, F. (2003). La educación con gitanos en el País Vasco. *Revista de Educación*, 332, 427-443.
- IDMC (2014) Girl, Disrupted. *Briefing Paper*. Ginebra: IDMC. Recuperado de <http://www.internal-displacement.org/assets/publications/2014/201403-global-girl-disrupted-pic-brief-en.pdf> . Consulta: 13.05.2016.
- Jordán, J.A. (2003). Educar para la convivencia intercultural en sociedades multiculturales. *Revista de Educación, Número extraordinario*, 213-239.
- Lévi-strauss, C. (1985). *La mirada alejada*. Madrid: Argos Vergara.
- Lomas García, C. (2004). *Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Lorenzo, M.; Santos, M. (2012). *Estudios de Pedagogía Intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Marcuse, H. (2010). *El hombre unidimensional*. Madrid: Ariel.
- Ministerio de Educación Palestino & UNICEF (2012). My Right to Education: My Right to Safe Access to School and to a Child-Friendly Learning Environment. Recuperado de [http://www.lacs.ps/documentsShow.aspx?ATT\\_ID=6284](http://www.lacs.ps/documentsShow.aspx?ATT_ID=6284). Consulta: 15.05.2016.

Ministerio de Planificación y Cooperación Internacional de Jordania (2015). Jordan Response Plan for the Syria Crisis: 2016-2018. Amán: JRP/ONU. Recuperado de <http://www.jrpisc.org/>. Consulta: 16.05.2016.

Plog, F & Bates, D.G. (1980). *Cultural anthropology*. Nueva York: Knoph.

Real Academia Española. (2001). Disquisición. En *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=Ls9wx2s>. Consulta: 25.02.2016

Regional Refugee & Resilience Plan – 3RP (2016). Regional Refugee & Resilience Plan 2016-2017 in Response to the Syria Crisis. 3RP. Recuperado de <http://www.3rpsyriacrisis.org/wp-content/uploads/2015/12/3RP-Regional-Overview-2016-2017.pdf>. Consulta: 15.05.2016.

Roca Cobo, E. (2007). La educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la LOE y en sus desarrollos. En AA.VV., *Educación para la ciudadanía (Cuaderno de educación no sexista nº 20)*. Madrid: Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales). Recuperado de [http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/edu\\_ciudadania\\_y\\_ddhh\\_en\\_LOE.pdf](http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/edu_ciudadania_y_ddhh_en_LOE.pdf). Consulta 30.03.2016

Sáez Alonso, R. (2006). La educación intercultural. *Revista De Educación*, 339, 859-881. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re339/re339\\_37.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re339/re339_37.pdf). Consulta: 27.04.2016

Santos Rego, M.A. (2002). *Teoría de la Educación. Proyecto Docente e Investigador (Vol. I)*. Universidad de Santiago de Compostela: Memoria Cátedra de Universidad (inédita).

Santos Rego, M.A. *et al.* (2006) Contribución del discurso intercultural a una nueva teoría de la educación. *Revista Portuguesa De Pedagogía*, 40(2), 37-72.

Thirkell, L. (2016). Non-governmental Provision of Education in the Gaza Strip. En Symaco, L. P. (ed.), *Education and NGOs*. New York: Bloomsbury Publishing.

Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel Educación.

UNESCO (1982). Declaración de México sobre las Políticas Culturales. Conferencia mundial sobre las políticas culturales. México D.F., 26 de julio – 6 de agosto de 1982. Recuperado de:



[http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico\\_sp.pdf/mexico\\_sp.pdf](http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf). Consulta: 07.04.2016

UNESCO (2016). No More Excuses: Provide education to all forcibly displaced people. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244847e.pdf>. Consulta el: 30.05.2016

UNICEF (2015a). Mapping Alternative Learning Approaches, Programmes and Stakeholders in Malaysia. Kuala Lumpur: UNICEF. Recuperado de [http://www.unicef.org/malaysia/Mapping\\_Alternative\\_Learning\\_Report.pdf](http://www.unicef.org/malaysia/Mapping_Alternative_Learning_Report.pdf). Consulta el: 12.05.2016.

UNICEF (2015b). Reaching the Unreached: An Assessment of the Alternative Education Programme for Refugee and Undocumented Children in Kampung Numbak, Kota Kinabalu, Sabah. Kuala Lumpur: UNICEF. Recuperado de: [http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Unicef\\_Reaching\\_the\\_Unreached\\_R4\\_v2.pdf](http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Unicef_Reaching_the_Unreached_R4_v2.pdf). Consulta el: 12.05.2016.

Woods, E. (2007). Tanzania country case study. Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155592e.pdf>. Consulta el: 13.05.2016.

## **7. Anexos**

### **Anexo 1:**

- **Incluir en Anexos:** ACNUR, Tendencias Globales, 2015 (p. 23)

**Refugiados retornados:** son ex refugiados que han regresado a su país de origen, espontáneamente o de manera organizada, pero que aún no se han integrado plenamente. Este retorno normalmente sólo tendría lugar en condiciones de seguridad y dignidad. A efectos de este informe, se incluyen exclusivamente los refugiados que retornaron entre enero y junio de 2015. Sin embargo, en la práctica, en las operaciones se puede llegar a asistir a retornados durante un periodo más amplio.

**Desplazados internos retornados** se refiere a los desplazados internos que fueron beneficiarios de las actividades de protección y asistencia de ACNUR y que retornaron a sus lugares de origen o residencia habitual entre enero y junio de 2015. Sin embargo, en la práctica, en las operaciones se puede llegar a asistir a desplazados internos retornados durante un periodo más amplio.

## Anexo 2:

### **Educación Superior**

Cada vez se recurre más al aprendizaje a distancia y por internet, combinados con tutorías in situ, que expiden a los estudiantes un título de una institución acreditada. Son ejemplos destacados de esto los programas Educación Superior en los Márgenes (JC:HEM) de Jesuit Commons, que actúa en lugares como el campamento de Dzaleka (Malawi) y Ammán (Jordania); Educación Superior Sin Fronteras para Refugiados en los campamentos de Dadaab (Kenya) e InZone (Universidad de Ginebra) en los campamentos de Dadaab y Kakuma (Kenya). Los primeros resultados de estos programas son prometedores y las orientaciones propuestas por los exámenes de que han sido objeto comprenden el facilitar el ingreso en programas de licenciatura plenos y en integrarlos con otros programas conexos para maximizar los recursos (Crea, 2016).

En muchos países, a los solicitantes de asilo les es difícil inscribirse en las universidades por obstáculos jurídicos y/o de costo y a menudo se los considera estudiantes extranjeros que deben pagar derechos más elevados (Consejo de Refugiados, 2013). Los refugiados afrontan frecuentemente dificultades similares y también son obstáculos el aumento del costo de la enseñanza superior y de gastos conexos como los de los libros y las clases de lengua (Red de Apoyo a los Refugiados, 2012).

En algunos casos, las actividades a su favor en el plano nacional consiguen que se admita a los refugiados en las mismas condiciones que los estudiantes del país, como sucede, por ejemplo, en el Camerún, el Irán, Mozambique, Kenya, Rwanda y Turquía. Hacen falta iniciativas que den un apoyo más amplio, como el Programa de Refugiados Estudiantes del Canadá, que elimina todos los obstáculos al acceso a la enseñanza superior y su costo inicial mediante el patrocinio por estudiantes canadienses de refugiados de campamentos directamente en los campus universitarios y de escuelas superiores (Ferede, 2014).



## Anexo 3

Los anexos que se presentan a continuación, representan las actividades que se llevarán a cabo en el curso, pero estando ya adaptadas al alumnado, es decir, sería el dossier de prácticas (Anexo 3) que se le proporcionaría a los participantes con todas las actividades que ellos mismos han realizado. Por ese motivo, el formato escogido para realizar las fichas, ha sido teniendo en cuenta que los usuarios serán sus alumnos.



Curso de Formación de Profesorado

*“La sociedad es nuestro refugio”*

<b>Anexo 4: Cine Forum</b>	
<b>Encargado/a:</b> Tutor/a del aula y Orientador/a	<b>Destinatarios:</b> <b>Alumnado</b>
Se puede realizar en todos los cursos, simplemente hay que adaptarse a la edad apta de las películas.	<b>Sesión:</b> 1 (en total 2)
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer su perspectiva ante la realidad migratoria.</li> <li>• Trabajar la empatía.</li> <li>• Buscaremos la libre expresión de ideas, el respeto mutuo y el diálogo como manera de aprender unos de otros.</li> </ul>	
<b>Descripción</b>	
<p>A partir del visionado de una película introduciremos la realidad migratoria mostrando tanto la perspectiva del emigrante como de la sociedad que lo recibe. De modo que esto despierte en ellos una curiosidad, una opinión, una empatía... en definitiva que sean agentes activos y expresen su punto de vista de esta realidad. Sobre todo que experimenten el expresar sus ideas en grupo y compartir o rebatir diferente argumentos.</p> <p>Durante el visionado de la película, el grupo estará con el/la tutor/a de clase; para el debate y la actividad reflexiva les acompañará el/la orientador/a del centro.</p> <p><b>Finalidad:</b> detectar estereotipos sociales, conductas negativas, conductas de apoyo...</p>	
<b>Temporalización</b>	
Esta actividad se realizará en un total de 2 sesiones, ya que el visionado de la película probablemente no sea suficiente en una, de modo que así tendremos tiempo para realizar el debate.	
<b>Recursos</b>	

**Películas:**

- 14 kilómetros
- Samba
- Intocable
- El pequeño tallarín
- Dheepan
- Una vida mejor
- Almanyá. Bienvenido a Alemania
- Las cartas de Alou
- El sueño de Ellis
- Un viaje de 10 metros
- Flores de otro mundo
- (...)

Estas son algunas de las sugerencias, que se escogerán en relación al curso que vaya dirigido (por términos de edad).

Es una lista abierta, por lo que se aceptan otras sugerencias, previa visualización para verificar su uso en dicha actividad.

Teniendo en cuenta la duración de las clases, el visionado de una película podría conllevar la utilización de dos sesiones, por lo que en este caso se trabajará con cortos de igual modo.

**Evaluación**

Durante la realización del debate tanto el/la tutor/a como el/la orientador/a deberán tomar nota de las argumentaciones que más hayan llamado su atención en todos los aspectos, tanto negativos como positivos, para poder seguir trabajando sobre ellas.

Finalmente, tras la realización del debate, el alumnado, a nivel individual, deberá entregar una opinión personal escrita, que englobe lo visto en la película con su opinión y lo hablado en el debate. Esta actividad será revisada por el/la tutor/a del aula, dónde remarcará los argumentos que más han llamado su atención y posteriormente los pondrán en común con el/la orientador/a para organizar futuras acciones.

<b>Anexo5: Guías del Instituto</b>	
<b>Profesor: Tutor/a del Grupo y Orientador/a</b>	<b>Destinatarios: Alumnado</b>
<b>Fecha: 1º Trimestre</b>	<b>Sesión: 1</b>
<b>Curso: Todos</b>	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conseguir un grupo guía para el alumnado</li> <li>• Trabajar competencias de integración</li> <li>• Implicarlos en un proceso de enseñanza cooperativo</li> </ul>	
<b>Descripción</b>	
<p>Lo que se pretende con esta actividad, es crear un grupo de asesores entre iguales, es decir, un grupo de alumnos/as que en el momento en el que llegue alumnado nuevo al centro, sean su punto de referencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le enseñen el grupo.</li> <li>• Las actividades que se llevan a cabo en el centro.</li> <li>• Las instalaciones.</li> <li>• Oferta lúdica de la zona.</li> </ul> <p>En definitiva, ofrecerles a los/as alumnos/as que lleguen al centro un acompañamiento, que no se sientan solos y sobre todo que estén entre iguales, es una manera de que se vayan integrando poco a poco.</p> <p>Esta actividad se llevará a cabo, después de tener una primera toma de contacto con el tema, que hayan conocido un poco más la realidad, entonces se les planteará al alumnado:</p> <p><i>“... imaginaros que llegáis nuevos a un centro... ¿cómo os gustaría que os tratarasen?... ¿qué cosas creéis que serían útiles para adaptaros antes al nuevo instituto?...”</i></p> <p>Es decir, ponerlos en situación y hacer una lluvia de ideas de recursos y de necesidades que se les pueden presentar. Todas estas ideas se recogerán de todos los</p>	

cursos, de hecho, en el momento que empecemos la lluvia de ideas, nombraremos a un/a encargado/a de ir tomando nota.

Una vez que tenemos todas la ideas, plantearemos la siguiente cuestión: *”...Todas estas ideas que habéis dado son muy útiles y necesarias cuando alguien llega nuevo a una comunidad... y vuestro apoyo en nuestro centro sería muy importante, por ello hemos pensado en crear un grupo de Guías de Instituto con alumnos/as de cada curso y de cada clase...que lo que harían sería justamente ayudarlos en todas estas propuestas que habéis hecho entre todos/as...”*

A partir de ahí buscaremos los/as voluntarios/as para formar este grupo.

### **Temporalización**

Será necesaria una sesión de tutoría.

### **Recursos**

- Las aportaciones del alumnado y su intencionalidad voluntaria.

### **Evaluación**

- Se tendrán en cuenta sus aportaciones a nivel general del centro.
- Se valorará la implicación y disponibilidad del alumnado en general.



<b>Anexo 6: El periódico</b>	
<b>Tutor/a del aula y Orientador/a</b>	<b>Destinatarios: Alumnado</b>
<b>Sesión: 1</b>	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer la realidad social: en su país y más allá de sus fronteras.</li> <li>• Conocer sus ideas ante esta realidad</li> <li>• Analizar la repercusión que tienen los medios</li> </ul>	
<b>Descripción</b>	
<p>Esta actividad se preparará previamente:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La semana antes de realizarla se le pedirá al alumnado que busquen noticias relacionadas con la inmigración actual (tanto de españoles que emigran, como los inmigrantes que llegan).</li> <li>2. Por otro también se les pedirá que pregunten en sus casas si algún familiar tuvo que emigrar en algún momento y tendrán que contestar a las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quién</li> <li>• Cuándo</li> <li>• Cómo</li> <li>• Por qué</li> <li>• A dónde</li> <li>• A qué edad</li> <li>•Cuál fue el motivo</li> <li>• Cómo se adaptó</li> <li>• Cómo lo recibieron</li> <li>• Cómo llevó el idioma...</li> </ul> </li> </ol> <p>Estas preguntas son básicas, pero pueden incluir otras que consideren importantes. La función es entre todos tener historias de vida y hacer entre todos el libro “<i>Yo también me fui...</i>” contando todas esas experiencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las historias personales las entregarán en formato digital(.doc),</li> </ul>	

posteriormente se juntarán para crear el libro y será un material de clase que podrán leer cuando quieran.

En relación a la noticia que busquen deberán contestar a las siguientes preguntas:

- Quién/quienes es/son
- De dónde vienen
- Por qué
- Cómo han llegado
- Qué pasa en su país de origen
- Probablemente muchos datos los tengas que buscar por si mismos pero de eso se trata que se informen de lo que está pasando, y cuáles son los motivos.

Entonces para el día tendrán que traer una noticia y su historia contestando a esas preguntas.

El día que hagamos esta actividad cada uno/a nos contará su noticia y lo que pasa en relación a ella, así haremos como un telediario en clase, analizaremos sus fotos, sus testimonios... lo que se pretende con esta actividad es que sean realistas y que sepan qué es lo que está pasando en nuestro mundo, que no sean agentes externos que se impliquen.

### **Temporalización**

Se llevará a cabo en dos días: en el primero se tratarán las historias de vida; mientras que segunda sesión vinculada con las noticias se puede organizar de varias maneras, o bien hacer grupos y que busquen noticias entre ellos y ese grupo se las explique conjuntamente a sus compañeros/as; o buscar noticias individualmente, pero ya requeriría probablemente 2 sesiones.

Resulta una actividad muy interesante de la que transversalmente se extraen mucho conocimiento a nivel social, competencias comunicativas, análisis de textos...

## Recursos

- Materiales

Para el Libro:

- Las historias de cada uno.
- Editarlas, hacer una portada y un índice.
- Encuadernarlas (al gusto, encuadernación básica, o ingeniar algo entre todos).

Para el Periódico:

- Las noticias que traiga el alumnado.
- Humanos: El/la tutor/a

## Evaluación

Valoraremos por parte del grupo:

- La implicación en la actividad.
- Los temas que han generado más debate.
- Los argumentos que utilizan.
- Haremos especial hincapié en sus opiniones, de ser necesario, tomando nota de aquellas que puedan resultar polémicas (tanto positiva como negativamente)

### Anexo 7: Mediación en conflictos

Para llevar a cabo este taller con nuestro alumnado, exige una preparación previa por parte del centro como de los propios grupos.

- Desde el centro se debe convocar la iniciativa y crear un grupo de expertos, dentro del equipo docente. El coordinador del equipo, deberá ser un miembro del equipo de docentes, que previamente se haya formado en el área.

La iniciativa se comunicará, por grupos de clase, se les explicará la iniciativa:

- En qué consiste la mediación
- Mediación entre iguales

A su vez, debemos incidir en el compromiso que conlleva esta tarea, entre ellos, un acuerdo de confidencialidad. En definitiva que su motivación para formar parte del equipo sea querer ayudar a sus compañeros y trabajar su propio desarrollo personal.

En base a esto se les propondrá la opción de entrar a formar parte del equipo de mediación del centro, pero deben ser conscientes que este proceso conlleva una formación, es decir, deberán de:

- ✓ Comprender qué es un conflicto.
- ✓ Trabajar en técnicas de resolución de conflictos haciendo referencia a las ventajas de la mediación, sus habilidades de comunicación (el acuerdo dialogado y pacífico entre las partes) y la adopción de una posición neutral e imparcial por parte del mediador.
- ✓ Un entrenamiento basado principalmente en simulaciones.
- ✓ Estudiar el protocolo a seguir durante sus intervenciones y tras ellas, como serán el contrato y el seguimiento.
- Durante el proceso y en la implicación siempre van a estar acompañados y asesorados por el coordinador del equipo.

Ficha protocolo de intervención (modelo)

## PROCESO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS CON MEDIACIÓN

---

Mediador:

Personas: \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_

FECHA:

### Introducción

- Presentarse
- Identificar a los participantes solicitando sus datos personales.
  1. Agradecer a los participantes su participación en el proceso de mediación.
  2. Explicar cómo se va a llevar a cabo el proceso de mediación:
    - a. la determinación del problema
    - b. la generación de alternativas
    - c. la selección de alternativas.
  3. Explicar que el mediador no es un juez, él sólo facilita la negociación.
  4. Proponer la confidencialidad del proceso y pedir el compromiso de las partes con la misma.
  5. Explicar las reglas del proceso:
    - a. que se habla por turno y sin interrupciones
    - b. que se habla al mediador y no a la otra parte.

### *Segunda parte*

**La determinación del problema:** Determinar los hechos del conflicto. Identificar y verbalizar los sentimientos y las emociones de las partes.

Se toma nota de uno y después del otro.

### *Tercera parte*

Se hace un resumen de cada una de las perspectivas de debe ser preciso y neutral.

### *Cuarta parte*

Se les dará constancia de lo que se ha recogido hasta el momento y deberán valorar si están de acuerdo o no con lo tratado hasta el momento.

En base a esto se les propondrán una serie de alternativas.

*Quinta parte*

Deberán hacer una selección de las alternativas que se consideren más apropiadas.

Siendo la solución algo factible, asumible y viable.

Hacer un resumen de la misma.

Finalmente llegaremos a la conclusión:

Se redactará la resolución en forma de contrato y se le pedirá a cada una de las partes involucradas que cumplan con su parte.

- Agradecemos su participación en la intervención.

<b>Anexo 8: Nuestra materia vista desde el mundo</b>	
<b>Encargados/as:</b> Orientador/a y Jefes de Departamento	<b>Destinatarios:</b> Profesorado
<b>Fecha:</b> Inicio de curso	<b>Sesión:</b> 2
<b>Curso:</b> Todos	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aportar a las materias una visión más global e intercultural.</li> <li>• Completar la programación de las materias desde una perspectiva más amplia.</li> <li>• Proporcionar al profesorado herramientas y recursos para llevar a cabo estas adaptaciones.</li> </ul>	
<b>Descripción</b>	
<p>Lo que se pretende con esta actividad es que el profesorado de un enfoque más inclusivo y global a su materia, es decir, que los contenidos se relacionen con diferentes contextos geográficos. Para ello tendremos en cuenta las diferentes nacionalidades que tengamos en el centro, de modo que el alumnado se sienta más integrado en los diferentes contenidos.</p> <p>Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En Educación Física: combinar juegos, danzas y deportes de diferentes zonas.</li> <li>• En Lengua y Literatura: hacer mención a escritores, libros...</li> <li>• Historia y Geografía: trabajar con obras de arte, arquitectura de los distintos países al igual que introducir como se han vivido diferentes hechos históricos en las diferentes partes del mundo.</li> </ul>	

En definitiva incluir en su programación anual pequeñas pinceladas interculturales.
<b>Temporalización</b>
<p>En la primera sesión se trabajará con el profesorado esta medida y sus posibles propuestas, para a continuación modificar su programación anual.</p> <p>En la segunda se hará una revisión de esta modificación sobre todo para revisar que el profesorado está a gusto con los cambios que ha efectuado, es decir, que no sea algo forzado que pueda afectar a su modo de llevar las clases.</p>
<b>Recursos</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• La programación anual de cada departamento.</li><li>• Las ideas y propuestas de cada profesor/a.</li></ul>
<b>Evaluación</b>
<p>Al finalizar cada trimestre se convocará un claustro para valorar estos cambios que se han producido y especialmente analizar cómo se ha sentido el profesorado si ha sido una herramienta útil, si ha fomentado la participación más activa del alumnado y su motivación.</p>



<b>Anexo 9: Nos conocemos</b>	
<b>Encargado/a: Tutor/a del aula y Orientador/a</b>	<b>Destinatarios: Alumnado</b>
<b>Fecha: 1er Trimestre</b>	<b>Sesión: 2</b>
<b>Curso: 1º y 3º E.S.O.</b>	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potenciar el autoconcepto y el empoderamiento del alumnado.</li> <li>• Reflexionar sobre sus experiencias de vida y las vivencias comunes y compartidas.</li> </ul>	
<b>Descripción</b>	
<p>Fases de un proceso para la creación de una comunidad intercultural en el aula:</p> <p><b>Fase 1- Potenciar el concepto que el alumnado tiene de sí mismo:</b></p> <p>Para ello es fundamental que el/la alumno/a se sienta seguro y aceptado a la hora de expresar aquello en lo que se ve diferente hace hincapié en la unidad y en el sentimiento de pertenencia al grupo clase.</p> <p>Para ello se sugieren pequeñas actividades como:</p> <p>a) Iniciar diálogos formulando algunas preguntas del tipo quién hay en clase que ha nacido en otro país o región</p> <p>b) Realizar pequeñas encuestas sobre las experiencias de sus compañeros de clase o entrevistas entre parejas y presentación al resto de la clase.</p> <p><b>Fase 2- introducción del concepto de cultura como fenómeno extenso y cambiante</b></p> <p>1 Reflexionando sobre las aportaciones de cada individuo a la marcha de la clase responsabilidades, afectos, tareas, participación, asistencia... para llegar al conocimiento de experiencias comunes.</p> <p>2 Haciendo dibujos de los compañeros, establecer debates sobre cuáles deberían ser</p>	

los conocimientos del compañero dibujado que debería valorar y que debería ser capaz de hacer para adaptarse a la cultura del aula y del centro

3 No intentando buscar siempre la respuesta que se cree será correcta desde el punto de vista del profesor, sino que los alumnos deben encontrarse a gusto charlando, debatiendo, escribiendo y conociéndose unos a otros este tipo de actividades reduce la tensión derivada de los posibles conflictos entre los alumnos y refuerza el aprendizaje.

### **Temporalización**

En total se realizarán 2 sesiones:

- En la primera se llevará a cabo la fase 1.
- En la segunda se realizará la fase 2.

### **Recursos**

Materiales:


- Papel, colores y lápices.

Humanos:

- El/la tutor/a y el orientador/a.

### **Evaluación**

La evaluación será llevada a cabo como un proceso de reflexión por parte del tutor/a y del/de la orientador/a a partir de las aportaciones de los alumnos/as, su debate... por lo que deberán tomar las notas necesarias de cada intervención que llame especialmente su atención.

<b>Anexo 10: Wanderlust</b>	
<b>Encargados/as: Tutores/as y Dto. de Orientación</b>	<b>Destinatarios: Alumnado</b>
<b>Fecha: 3º Trimestre</b>	<b>Sesión: 2</b>
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar todas las materias transversalmente con una perspectiva de ocio.</li> <li>• Utilización de recursos tecnológicos.</li> </ul>	
<b>Descripción</b>	
<p>Como su propio nombre indica, esta actividad lo que pretende es despertar ese “deseo por viajar” y especialmente por conocer ampliamente esos lugares a los que van.</p> <p>Se le presentará la propuesta al alumnado como proyecto final de curso en el que se englobarán muchos de los conocimientos trabajados en las diferentes materias.</p>	
	<p>Se organizarán por parejas o por pequeños grupos, en función del número de alumnado y deberán escoger un destino al que viajar.</p> <p>A través de su “deseo de viajar” deberán <i>vender</i> su propuesta a su profesorado en forma de <b>spot publicitario</b>, que promocióne su destino.</p>
<p>Para realizar sus vídeos o presentaciones pueden utilizar recursos tales como:</p> <p>- MovieMaker, PowerPoint, Prezi, Photopeach, Jaycut...</p> <p>Pero lo realmente importante es la información que nos proporcionen, que la pueden obtener de Google principalmente.</p> <p>En su presentación de vídeo deberá constar la siguiente información:</p>	

1. El nombre de su destino con un eslogan.
2. El coste de su viaje:
  - 2.1. Mostrándonos el precio del billete más barato que han encontrado y sus condiciones.
  - 2.2. Dándonos una opción de alojamiento.
3. Localización en un mapamundi.
4. Países limítrofes, sus fronteras.
5. Extensión en kilómetros cuadrados
6. Nº de habitantes/etnias/ idiomas oficiales
7. Sistema político: república, monarquía, etc.
8. Bandera
9. Moneda y su equivalencia en euros (buscar imágenes de billetes y monedas)
10. Mapa geográfico y administrativo.
11. Un máximo de 3 imágenes e información de sus principales ciudades: nº de habitantes, monumentos relevantes, etc.
12. Un máximo de 3 imágenes de su tradición: folklore, fiestas principales, etc.
13. Cuáles son sus principales recursos, su riqueza.
14. Gastronomía típica
15. Sus atractivos turísticos.
16. Algún personaje histórico o famoso del país: artistas, científicos, políticos
  - Estas son unas orientaciones básicas, ellos podrán incluir los más datos que consideren de interés.

En la diapositiva final, incluirán los links de las páginas consultadas. Importante recordar esto al inicio de la actividad.

### Temporalización

**Primera sesión:** dónde se explicará la propuesta.

**Segunda sesión:** en la cual se realizará el visionado de los Spots realizados por el alumnado.

Estas serán las sesiones presenciales pero tendrán un mes para realizarlo ya que la finalidad es que se un proyecto de fin de curso, que los profesores puedan asesorarles y trabajar todos conjuntamente.

<b>Recursos</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Recursos tecnológicos y audiovisuales.</li></ul>
<b>Evaluación</b>
Cada profesor/a hará una valoración del spot en general que tendrá un valor añadido a la media del alumnado.

### Anexo 11: Puzzle de Aronson

Esta dinámica es una herramienta que trabaja principalmente el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales.

- *Fuente de referencia:*

<http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jmartinez.pdf>

#### Objetivos:

- Mejorar el aprendizaje cooperativo.
- Rentabilizar el uso de las tutorías individuales y grupales.
- Fomentar una actitud positiva entre los miembros del grupo.
- Aumentar el rendimiento académico.
- Favorecer el aprendizaje significativo y autodirigido.
- Fomentar el estudio continuado de una materia, de forma que el alumnado no memoriza, sino que madura el conocimiento.
- Desarrollar la solidaridad y el compromiso cívico entre el alumnado.
- Desarrollar habilidades sociales para relacionarse con el grupo y exponer de forma asertiva el propio punto de vista.
- Fomentar la autonomía en el aprendizaje.
- Atender la diversidad de intereses, valores, motivaciones y capacidades del alumnado.

#### Desarrollo

1. En la primera sesión se le explicará al grupo en qué consiste y se le motiva para su posterior puesta en marcha. tratarán los objetivos a alcanzar, explicar las características generales de la experiencia, dificultades a superar...

Se orientará a trabajar los contenidos de la propia técnica y se trabajará con los profesores en relación a sus presunciones y tópicos que suelen aparecer ante esta forma de trabajo (evaluación grupal, pérdida de tiempo, alumnado poco motivado...)

El grupo debe tener su espacio de crecimiento por lo que dirigir totalmente el proceso puede resultar contraproducente para favorecer el ingenio y la

creatividad.

## 2. **Cómo llevarlo a la práctica:**

- 1ª fase: Diseño y planificación de la propuesta.

En esta primera fase, el profesor/a hará una propuesta de trabajo en el aula:

- ✓ Ya sea un tema propio de la materia, una de las lecciones del programa.
- ✓ O bien, un tema que tenga especial interés tanto para el grupo-clase, como para el profesor.

Se explica la temática que se va a tratar.

Tras la elección del tema, el/la profesor/a, reelaborará el material de modo que cada miembros del equipo de alumnos pueda disponer de una única fuente de información.

En cuanto al material:

- ✓ Un dossier por cada una de las partes que se trabajarán usando libros, periódicos, Internet...
- En cuanto al espacio: Sería conveniente que cada equipo de alumnos esté en una disposición circular, de modo que favorezca el debate y el compartir sus opiniones y aportaciones.
- El tiempo dependerá de la planificación de las sesiones.

Al formar los grupos es necesario que sus respectivos miembros desarrollen una serie de normas y criterios sobre los cuales organizar el trabajo futuro. Las normas a las que hacemos referencia son las siguientes:

- Asistencia a clase.
  - Traer trabajado el documento.
  - Puntualidad.
  - Reparto de tareas.
- **Grupo base:** consiste básicamente en la fabricación de un grupo compuesto por cuatro o cinco miembros.
- El área objeto de aprendizaje se subdivide en tantas categorías como personas componen el grupo.

Es importante dar tiempo para que el grupo se conozca, dialogue e incluso cree unas normas de funcionamiento, tal como se ha descrito.

Una vez construido dicho grupo, cada miembro del mismo selecciona un subtema.

GRUPO BASE 1			
Alumno/a 1	Parte 1	TEMA	Parte 1
Alumno/a 2	Parte 2		Parte 2
Alumno/a 3	Parte 3		Parte 3
Alumno/a 4	Parte 4		Parte 4
Alumno/a 5	Parte 5		Parte 5

Esta sería la estructura de uno de los grupos, se les daría el tema, el cual estaría dividido en partes y a cada alumnos se le asignará una parte.

- **Grupo de expertos:** Una vez que cada persona ha seleccionado una temática distinta, se reúnen todos los miembros de los diferentes grupos que mantengan en común el mismo capítulo o tema o subtema para elaborar.

En este nuevo grupo, los miembros mantienen entre sí una relación temática.

Cada uno de ellos debe formarse y exponer el mismo tema, para que cuando regresen de nuevo a su grupo base, manejen el tema con soltura y puedan explicar cada cual su capítulo con destreza al resto de miembros del grupo original.

Se aclaran los puntos que desarrollarán y estudiarán en el grupo de expertos para, una vez vuelvan a su grupo original, poder explicarles la información a sus compañeros.

GRUPO EXP. PARTE 1	
Alum. G1	Suponiendo que sean 5 grupos en total (grupos base), cada alumno/a de estos equipos que tenga la parte 1 del tema pertenecerá a este grupo de expertos.
Alum. G2	
Alum. G3	
Alum. G4	
Alum. G5	

Una vez hecho esto, se realiza un informe final que tenga en consideración:



- Resumen de cada parte.
- Ventajas e inconvenientes que han surgido a la hora de explicar las diferentes perspectivas y ponerlas en común.
- Valoración grupal.

- **Reencuentro en el grupo base:**

Los expertos vuelven a su grupo original y cada uno de ellos explica al resto lo que ha aprendido. Cada uno de los miembros del grupo base se forma en el resto de temáticas de sus compañeros de forma que, al final, todos los sujetos sean expertos de todas las temáticas.

### **Evaluación de la técnica**

Se valora el grado de conocimiento mostrado por el grupo y por cada uno de los individuos.

#### **¿Qué evaluar?**

Se tendrán en consideración una serie de indicadores:

- Aportaciones del alumnado.
- Diferencia entre los conocimientos previos y los nuevos conocimientos alcanzados de forma individual en cualquier temática y no sólo en la que se ha sido experto.
- Diferencia entre los conocimientos previos y los nuevos conocimientos alcanzados por cada uno de los grupos.
- Actitud hacia la tarea a través del número de faltas de asistencia como indicador negativo del interés mostrado y de la motivación hacia la tarea.
- Número de recursos bibliográficos, páginas webs, revistas, etc. consultadas para poder formarse como experto de forma individual y por los grupos.
- Relaciones sociales, interacciones y habilidades sociales desplegadas por el alumnado en su interacción social.
- Material adicional utilizado por los expertos para explicar a su grupo base o nodriza los conocimientos aprehendidos.

### **¿Cómo evaluar?**

Se utilizarán diversos instrumentos, en múltiples contextos y en diferentes tiempos, de este modo podremos tener certeza de que estamos valorando lo que verdaderamente queremos.

La observación directa y sistemática, el registro conductual y en análisis de los trabajos se torna fundamental.

### **¿Cuándo evaluar?**

La valoración de la técnica será:

- Inicial: Al comienzo del proceso se pasará un cuestionario al alumnado para conocer sus conocimientos previos sobre la temática global y los futuros temas que emerjan de ella. Esta información nos ayudará a trazar una línea base a partir de la cual poder comparar los resultados de nuestra intervención.
- Continua: A lo largo del proceso. De este modo se podrán realizar las modificaciones oportunas sin necesidad de esperar a que termine el proceso para enmendar o rectificar algo. Resulta relevante valorar el proceso de formación y mantenimiento del grupo de expertos.
- Final: Se valorará el grado de conocimientos y de madurez mostrado por cada uno de los expertos y por su grupo nodriza.

<b>Anexo 12: Recreos Musicales</b>	
<b>Encargado: Dto de Música</b>	<b>Destinatarios: Alumnado y profesorado</b>
<b>Fecha: 1 vez a la semana (viernes)</b>	
<b>Curso: Todos</b>	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar a conocer música del mundo.</li> <li>• Diferentes estilos musicales.</li> <li>• Música tradicional.</li> <li>• Artistas actuales.</li> </ul>	
<b>Descripción</b>	
<p>Esta actividad la coordinará el departamento de Música, el cual realizará una selección de música semanal que se reproducirá durante los recreos del viernes.</p> <p>El departamento pondrá un buzón en el cuál el alumnado y el profesorado podrán hacer sus sugerencias, las cuáles serán estudiadas y valorada su validez.</p> <p>Si en alguna de las demandas no es adecuada y puede ser un tema interesante, lo incluirán en su clase para analizarlo: por ejemplo, una canción que tenga un alto contenido sexista...</p>	
<b>Temporalización</b>	
1 sesión semanal dedicada a la elección de la lista de reproducción para esa semana	
<b>Recursos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipo musical.</li> <li>• Sugerencias del alumnado y profesorado.</li> </ul>	

### **Evaluación**

- Se tendrá en cuenta la afluencia de sugerencias en el buzón.
- La actitud del alumnado y del profesorado ante la música en el recreo, si se muestran receptivos o si es algo que no les agrada.

<b>Anexo 13: GastroDay</b>	
<b>Familias, profesorado y alumnado</b>	<b>Destinatarios: La comunidad</b>
<b>Fecha:</b>	<b>Sesión: 1 o 2 (por consenso)</b>
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartir un día con las familias</li> <li>• Que se conozcan las familias entre ellas</li> <li>• Que trabajemos conjuntamente padres, madres, profesorado y alumnado</li> </ul>	
<b>Descripción</b>	
<p>Esta actividad puede desarrollarse de 2 maneras:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hacer un fin de semana gastronómico que sea simplemente convivencia entre familias y compartir sus recetas personales y de las diferentes culturas.</li> <li>2. La variación de la segunda actividad estaría en relación a excursiones de Fin de Curso, como actividad conjunta para recaudar fondos. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resulta una actividad muy participativa porque trabajan conjuntamente padres y alumnos para conseguir recursos para su viaje, de modo que también el alumnado experimenta el ganar su propio dinero.</li> <li>• En este caso, incluso se podría hacer un pasaporte, de manera que en cada sitio en el que compren algo se lo cuñen. Las personas que lo rellenen lo dejarán en una urna y organizar un sorteo final (premiar su participación)</li> </ul> </li> </ol>	
<b>Temporalización</b>	
<p>Sería necesario hacer una reunión previa con los padres y madres, para contar con su participación y llevar cuenta de lo que van a traer cada uno.</p> <p>En caso de realizar la opción 1: fin de semana gastronómico entre familias, se podría organizar un sábado o domingo en un horario de 12.00 a 16.00, pero lo trataremos con los padres y madres.</p>	

En la opción 2, como también incluimos a la comunidad, se puede plantear como una ruta de tapas es decir horario de mediodía y de tarde; si los padres muestran disponibilidad planearla para un día o dos.

### Recursos

#### Materiales:

- Mesas y sillas del centro.
- El patio del centro.
- Equipo de música (para crear ambiente)
- Carteles informativos de las jornadas (de llevarse a cabo la segunda opción)

#### Humanos:

- Profesores colaboradores.
- Equipo directivo.
- Alumnado.
- Familias.

### Evaluación

En la primera opción:

- Se hará una observación del ambiente.
- Al finalizar la jornada se preguntará cómo se han sentido y si propondrá repetir la experiencia.

En la segunda opción:

- Valoraremos el grado de satisfacción de las familias.
- La participación de la comunidad.
- La implicación del alumnado.

<b>Anexo 14: Museo</b>	
<b>Tutor/a del Aula</b>	<b>Destinatarios: Alumnos/as</b>
<b>Fecha: 2º Trimestre</b>	<b>Sesión: 1</b>
<b>Curso: Todos</b>	
<b>Objetivos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer diferentes culturas a través de tradiciones, libros, esculturas...</li> <li>• Trabajar las competencias comunicativas</li> </ul>	
<b>Descripción</b>	
<p>Esta actividad consiste en que cada alumno trabaje con su familia costumbres, conocimientos sobre su cultura de origen y que lleven una pequeña muestra a su clase.</p> <p>El día de la sesión cada alumno/a presentará su aportación a sus compañeros/as y harán una pequeña tarjeta explicativa de cada una de ellas.</p> <p>La finalidad es hacer una exposición, que se puede llevar a cabo a nivel clase o acordarlo entre todos los cursos y hacer una exposición en el centro.</p> <p>Si la actividad se decide llevar a cabo a nivel centro, incluso podemos planear una exposición pública de modo que los servicios del Ayuntamiento lo promocionen en la comunidad para hacer visitas.</p>	
<b>Temporalización</b>	
La exposición se llevará a cabo en una sesión de Tutoría.	
<b>Recursos</b>	
<b>Materiales</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los objetos y materiales aportados por el alumnado,</li> <li>• Las tarjetas explicativas de cada uno de los objetos.</li> </ul>	
<b>Evaluación</b>	
Se valorará la implicación del alumnado en su exposición y las preguntas que susciten las mismas. De modo que es importante estimular al alumnado e incitarlo a que planteen sus dudas y curiosidades.	

## Anexo 15:

*Hoja de Evaluación*

Nombre del curso: \_\_\_\_\_

En ..... estamos muy interesados en saber tu nivel de satisfacción tras la formación recibida con el objetivo de mejorarlo en ediciones posteriores si estas se llevan a cabo. Por favor, señale en una escala de 1 al 5, siendo 1 “malo” y 5 “excelente”, el grado de satisfacción que tiene con los diferentes aspectos del curso.

Organización del curso	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Contenidos ofrecidos	1	2	3	4	5
Metodología pedagógica	1	2	3	4	5
Documentación entregada	1	2	3	4	5
Adecuación del espacio físico	1	2	3	4	5
La duración del curso	1	2	3	4	5
El curso ha respondido a sus expectativas	1	2	3	4	5
<b>Aspectos referentes al formador/a</b>					
Conocimiento de la materia	1	2	3	4	5
Claridad en las explicaciones	1	2	3	4	5
Predisposición para aclarar dudas	1	2	3	4	5
Valoración de las actividades llevadas a cabo	1	2	3	4	5
<b>Utilidad del curso</b>					
Nivel de recursos adquirido al terminar el curso	1	2	3	4	5
Utilidad del curso en su puesto de trabajo habitual	1	2	3	4	5
Dentro de su carrera profesional	1	2	3	4	5
<b>Nivel de satisfacción general del curso</b>					
	1	2	3	4	5
<b>Observaciones y sugerencias</b>					