



Universidad
de Alcalá

EDUCACIÓN INTERCULTURAL: UNA PROPUESTA DESDE LA ACCIÓN TUTORIAL EN SECUNDARIA

**Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO.,
Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas**

Presentado por:

D^a CRISTINA GARCÍA MENDIETA

Dirigido por:

D^a ISABEL PASCUAL GÓMEZ

Alcalá de Henares, a 5 de septiembre de 2019

ÍNDICE

1. Introducción	3
2. Objetivos del trabajo	5
3. Marco legal	5
3.1.Legislación estatal.....	6
3.2.Legislación autonómica	6
4. Contexto.....	6
4.1.Descripción del centro	6
4.2.Departamento de orientación	8
4.2.1. Componentes y organización	8
4.2.2. Objetivos del departamento.....	8
5. Plan de actuación	10
5.1.Marco teórico.....	10
5.1.1. Características psicosociales del alumnado.....	17
5.2.Desarrollo de la propuesta de intervención.....	19
5.2.1. Objetivos de la propuesta	19
5.2.2. Destinatarios	19
5.2.3. Personas implicadas como responsables	20
5.2.4. Metodología.....	20
5.2.5. Recursos a utilizar	21
5.2.6. Cronograma	21
5.2.7. Sesiones (actividades de la propuesta de intervención)	22
5.2.8. Evaluación	33
6. Relación de la propuesta con el Plan de Orientación Académica y Profesional	33
7. Relación de la propuesta con el Plan de Apoyo al Proceso Enseñanza-Aprendizaje ..	34
8. Coordinación del centro con Servicios Externos	34
9. Consideraciones finales	35
10. Referencias.....	36
Anexo I.....	40
Anexo II	41

1. Introducción

El punto de partida y primer pilar sobre el que se sustenta este trabajo es un análisis de los fenómenos migratorios y la educación en España en las últimas décadas.

La sociedad española ha sufrido una transformación profunda desde finales del siglo XX debido a la magnitud adquirida por el fenómeno migratorio. Si bien es cierto que durante la reciente crisis ha aumentado la emigración desde España, este fenómeno tiene una importancia cuantitativamente inferior al de la inmigración. La población de origen extranjero supera en la actualidad los cuatro millones y medio de efectivos (lo que supone alrededor del 11% de la población total). Además, ya hay varias cohortes de jóvenes nacidos o socializados en España, así como más de un millón de personas que han obtenido la nacionalidad española. El nivel de multiculturalidad de España ya es comparable con los principales países del mundo con más larga tradición receptora. En conclusión, la sociedad española ha ganado en volumen, diversidad y riqueza cultural (Consejo Económico y Social España, 2019).

Los flujos migratorios en España se inscriben en el contexto de la globalización mundial. Además, el fenómeno de la globalización también hace posible el contacto virtual con personas con diferentes lenguas, comportamientos, valores y religiones a través de las nuevas tecnologías (Portera, 2011). La sociedad española y, con ella, el sistema educativo, se han tenido que ir adaptando a esta realidad. Hay que tener en cuenta, por ejemplo, que la proporción del alumnado de nacionalidad extranjera en estudios no universitarios ha pasado del 2% en 2000 al 9% en el curso 2017/2018 (Consejo Económico y Social España, 2019).

Si bien es cierto que la diversidad cultural siempre ha formado parte de España y de su historia, contando con la población étnica gitana o con la presencia de varias culturas y lenguas propias en comunidades como Cataluña, País Vasco o Galicia, ha sido el aumento del alumnado extranjero lo que ha desencadenado la necesidad de tener en cuenta la diversidad cultural en el sistema educativo español (Garreta, 2014). Es preciso también recordar las minorías marginadas de cada cultura específica (Escarbajal, 2011), como las de la cultura española, conformadas por personas que se desvían de los patrones culturales dominantes.

Otra cuestión de actualidad que parece reafirmar la importancia de reflexionar sobre cómo atender la diversidad cultural es el aumento del nacionalismo en Europa (Portera, 2011). Dentro del contexto español, han cobrado fuerza temas como el conflicto sociopolítico de la independencia de Cataluña y la exclusión de las personas extranjeras por partidos de extrema derecha. Como afirma Portera (2011), la migración es un fenómeno antiguo, pero la coexistencia pacífica todavía permanece sin resolver.

En el marco de una sociedad multicultural y, por lo tanto, diversa, la educación debe atender a potenciar una convivencia respetuosa entre personas de diferentes nacionalidades, culturas, lenguas, religiones, géneros, edades, etc. Dentro de esta amplia diversidad, el trabajo aborda prioritariamente la diversidad de culturas, etnias y nacionalidades. Como indica Arroyo (2013), la escuela debe “preparar a su alumnado para vivir y convivir en entornos cambiantes y heterogéneos” (p. 145). De esta forma, se promueve el desarrollo de ciudadanos y ciudadanas con capacidad de actuación y de evolución no solo a nivel local, sino también a nivel mundial. Educar en valores y actitudes relacionados con la diversidad cultural, promoviendo su aceptación, respeto y valoración, también es una forma de atender a la diversidad presente en el centro educativo. Esta atención por parte del sistema educativo se articula fundamentalmente a través de la orientación educativa y profesional (Grañeras y Parras, 2012).

El segundo pilar sobre el que se sustenta este trabajo es el estrecho vínculo entre la educación intercultural, la inclusión y la orientación educativa en el contexto de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, en la cual se desarrollará el plan de actuación.

El sistema educativo de esta comunidad inició en 2006 un cambio de modelo educativo sobre la gestión de la diversidad lingüística y cultural, desde un modelo de compensatoria hacia un modelo intercultural (Consejería de Educación y Ciencia, 2006). De esta forma, estableció el Modelo de Educación Intercultural y Cohesión Social (Consejería de Educación y Ciencia, 2006) dirigido a proporcionar al alumnado una educación igualitaria, intercultural y democrática. Supuso una apuesta por la escuela inclusiva, estableciendo una determinada respuesta educativa dirigida a garantizar la igualdad de oportunidades y cubrir las necesidades educativas de los alumnos y alumnas, independientemente de las causas de sus necesidades o de las categorías sociales a las que pertenecieran.

En 2018 se publicó un nuevo decreto que pretende proporcionar una respuesta educativa a todo el alumnado desde un marco inclusivo. Se trata del Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. Se conciben como medidas de inclusión educativa a nivel de centro, entre otras, “el desarrollo de los diferentes planes, programas y medidas recogidos en el proyecto educativo para desarrollar los diferentes ámbitos de la orientación educativa o proyectos singulares que desarrolle el centro” y “las medidas que desde las normas de convivencia, organización y funcionamiento del centro y desde la acción tutorial favorezcan la equidad y la inclusión educativa” (art. 6.2).

La Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha, afirma que en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, “la acción tutorial y el asesoramiento específico en

orientación educativa y profesional tendrán un papel relevante en cada uno de los cursos” (art. 58.1).

Por este motivo, se realiza una propuesta de diseño de un plan de acción tutorial cuyos objetivos se corresponden con varios ejes de actuación de la orientación, como son, principalmente, el desarrollo integral de la personalidad, la atención a la diversidad cultural y la mejora de la convivencia, desde una perspectiva inclusiva.

El presente Trabajo Fin de Máster muestra un plan de actuación del departamento de orientación en la etapa de secundaria de un centro privado concertado de la comunidad de Castilla-La Mancha. La estructura del trabajo puede dividirse en dos ejes o partes diferenciadas. En primer lugar, a continuación de esta introducción, se detallan los objetivos que persigue el trabajo, siguiendo con el marco legal y la descripción del contexto donde se imbrica el plan de actuación. En segundo lugar, se presenta el plan de actuación comenzando con el marco teórico en el que se apoya la intervención. Después, se exponen los objetivos, destinatarios, responsables, metodología, recursos, cronograma, sesiones y evaluación del plan. Seguidamente, se relaciona la propuesta, desarrollada en el ámbito de la acción tutorial, con los demás ámbitos de actuación de la orientación: la orientación académica y profesional y el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Luego, se detalla la coordinación del centro con los servicios externos y, finalmente, se concluye con las consideraciones finales del trabajo.

2. Objetivos del trabajo

El principal objetivo que sigue el presente plan de actuación del departamento de orientación es lograr una formación completa e integral del alumnado. Para abordar esta formación integral, se propondrá como línea de actuación prioritaria la visibilización de la diversidad cultural y sensibilización sobre el valor de la misma.

Para ello y, como objetivo específico, en este proyecto se plantea diseñar e implantar actuaciones, desde la acción tutorial, para trabajar habilidades, actitudes y valores relacionados con la diversidad cultural desde un enfoque intercultural, contextualizadas en un centro de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.

3. Marco legal

Una vez analizado el marco teórico que sustenta y da peso a la intervención que se llevará a cabo en el ámbito de la educación intercultural y la tutoría, se expone el marco legislativo que avala esta propuesta.

3.1. Legislación estatal

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. - Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

3.2. Legislación autonómica

Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha.

Hasta la publicación del nuevo Decreto de Orientación, siguen vigentes el capítulo V y la disposición adicional segunda del Decreto 66/2013, de 03/09/2013, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.

Decreto 40/2015, de 15/06/2015, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.

Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.

4. Contexto

4.1. Descripción del centro

El Colegio Santa Ana, un centro privado concertado de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, es el centro educativo de referencia para el diseño de la propuesta de actuación. El Colegio Santa Ana se inauguró en Guadalajara el 2 de octubre de 1962. Desde el curso 1997/1998 hasta la actualidad, se imparten las enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. El segundo ciclo de educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria obligatoria se acogen a un régimen de conciertos establecido con la Administración educativa (Proyecto Educativo Colegio Santa Ana Guadalajara, s.f.).

La atención educativa en el centro es responsabilidad de cinco Hermanas y cincuenta profesores seculares (Proyecto Educativo Colegio Santa Ana Guadalajara, s.f.). Respecto al alumnado, el centro cuenta con dos líneas educativas en educación infantil y primaria, mientras

que en educación secundaria obligatoria se añade una más, contando con tres líneas. En bachillerato vuelve a haber dos líneas. Las aulas están formadas por una media de 29 alumnos (Plan de Orientación de Centro. Curso 2018/2019, s.f.). Esto hace un total de 928 alumnos aproximadamente.

La mayoría de los alumnos son principalmente de la ciudad de Guadalajara y de localidades cercanas. No obstante, hay un porcentaje que va en aumento de alumnos procedentes de otros países o culturas (Proyecto Educativo Colegio Santa Ana Guadalajara, s.f.). El centro busca la atención y la integración de los alumnos inmigrantes y de los alumnos con necesidades educativas especiales desde un enfoque de normalización e inclusión (Plan de Orientación de Centro. Curso 2018/2019, s.f.). El nivel cultural, social y económico de las familias es medio. La mayoría de padres y madres trabajan en el sector servicios, con un número significativo de familias afectadas por el paro (Proyecto Educativo Colegio Santa Ana Guadalajara, s.f.). Sin embargo, ha aumentado el número de familias con un nivel socioeconómico bajo. Las circunstancias laborales de las familias dificultan el tiempo que dedican a la educación de sus hijos (Plan de Orientación de Centro. Curso 2018/2019, s.f.).

La opción de las familias que eligen el centro responde a la educación cristiana y en valores. Están interesadas en que sus hijos e hijas accedan a estudios superiores y al ámbito laboral. Pero, también quieren que reciban una educación integral que garantice la adquisición y el desarrollo de valores éticos, cristianos y morales (Proyecto Educativo Colegio Santa Ana Guadalajara, s.f.).

El estilo educativo propio del Colegio Santa Ana se basa en varios principios educativos, presentados brevemente a continuación (Proyecto Educativo Colegio Santa Ana Guadalajara, s.f.):

- Ofrece una educación personalizada y abierta a todos, procurando dar respuesta a sus necesidades y expectativas. Les ayuda a ser, a compartir, a pensar y a actuar con coherencia.
- Promueve el desarrollo de todas las inteligencias de la persona, incidiendo en la inteligencia emocional y en la espiritual. Pretende que el alumnado tenga una mente abierta, esté preparado para el cambio y sea crítico con la sociedad y justo con las diferencias.
- Apuesta por metodologías activas, acogedoras, abiertas y flexibles, en las que el alumno es protagonista activo de su aprendizaje y se fomenta la transversalidad de los aprendizajes.
- Implementa las nuevas tecnologías al proceso de enseñanza y aprendizaje.

- Desarrolla la acción educativa más allá de las clases con la educación del tiempo libre y la promoción de actividades extraescolares, del asociacionismo y del voluntariado.

En relación con la atención a la diversidad, el centro apuesta por medidas inclusivas, desdobles en determinadas áreas y metodologías que ayuden a alcanzar los objetivos educativos dentro del aula (Proyecto Educativo Colegio Santa Ana Guadalajara, s.f.).

El centro se coordina y colabora con otros centros escolares, así como con otras instituciones y servicios del entorno (Proyecto Educativo Colegio Santa Ana Guadalajara, s.f.).

4.2. Departamento de orientación

4.2.1. Componentes y organización del departamento

El departamento de orientación está compuesto por un orientador de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, un orientador de Educación Infantil y Primaria, cinco profesores especialistas en Pedagogía Terapéutica, un Auxiliar Técnico Educativo, un Diplomado Universitario de Enfermería y el profesorado de Ámbito del Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento.

El Colegio Santa Ana entiende que la orientación es un derecho de todo el alumnado. Lo define como un proceso de ayuda continuado y sistemático, que se realiza a lo largo de todo el proceso escolar, dirigido a todos los alumnos, en todas sus dimensiones. Todos los agentes educativos están implicados en esta labor, especialmente los orientadores, los jefes de estudio, los tutores y los padres (Proyecto Educativo Colegio Santa Ana Guadalajara, s.f.).

La orientación se basa en los principios de prevención, desarrollo, intervención global y de atención a la diversidad del alumnado. También promueve el desarrollo de competencias básicas para el aprendizaje (Proyecto Educativo Colegio Santa Ana Guadalajara, s.f.).

4.2.2. Objetivos del departamento

Desde una óptica global, el departamento de orientación lleva asociados una serie de objetivos generales que guían su actuación (Plan de Orientación de Centro. Curso 2018/2019, s.f., p. 5):

- Asesorar a toda la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la evaluación y promoción del alumnado; participando en la elaboración y el seguimiento de la programación didáctica, así como en el diseño y aplicación de medidas de atención a la diversidad y planes de trabajo.
- Participar en el desarrollo de planes específicos: programa de castellanización, programas de flexibilización o de mejora del aprendizaje y rendimiento, programas de apoyo y refuerzo educativo.

- Favorecer los procesos de madurez personal, desarrollo de la identidad y sistema de valores, junto al apoyo emocional y educación afectiva y espiritual del alumnado; desde la implicación en la acción tutorial y la orientación del alumnado.
- Identificar necesidades emocionales, sociales, familiares y educativas del alumnado desde un enfoque de prevención y detección temprana realizando las evaluaciones psicopedagógicas que procedan y el seguimiento de los casos que requieran atención específica.
- Implantar un modelo mixto de orientación, donde como primer nivel se atienda desde la tutoría, en un segundo nivel por los equipos de orientación y apoyo y, finalmente, contando con la actuación coordinada con equipos de orientación técnica, servicios sociales, servicios de salud con el fin de lograr una respuesta interdisciplinar y global que sea efectiva.
- Participar en la elaboración, desarrollo y evaluación del plan de convivencia.
- Velar por la continuidad educativa, realizando una labor de prevención del absentismo y abandono escolar prematuro.
- Participar en el desarrollo de los planes institucionales y estratégicos de la Consejería de Educación y Ciencia.
- Impulsar la colaboración con las familias, así como la coordinación con el AMPA en la puesta en marcha de actuaciones que ayuden a la formación y mejora continua de la acción educativa y garanticen la adecuada interacción entre los integrantes de la comunidad educativa.
- Colaborar en el desarrollo de los procesos de innovación, investigación y experimentación del ámbito educativo.

Teniendo en cuenta que los objetivos que se propone el departamento de orientación son amplios y muy variados, a continuación se mencionan los objetivos generales referentes a los diferentes ámbitos de actuación.

En relación con el apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje y con la atención a la diversidad, el objetivo principal es promover el crecimiento del alumnado, diseñando una respuesta educativa de calidad, conjunta y coordinada, que se adapte a las necesidades específicas de cada alumno, para que logre su máximo desarrollo (Plan de Orientación de Centro. Curso 2018/2019, s.f.).

En relación con la acción tutorial, se pretende desarrollar programas con el alumnado que, junto con la promoción de su desarrollo, impliquen la coordinación con las familias (Plan de Orientación de Centro. Curso 2018/2019, s.f.).

En cuanto a la orientación académica y profesional, su finalidad es orientar a los alumnos sobre sus capacidades y posibilidades en los diferentes itinerarios académicos y de acceso al mundo laboral, para que construyan un proyecto personal de vida con sentido (Plan de Orientación de Centro. Curso 2018/2019, s.f.).

5. Plan de actuación

5.1. Marco teórico

La respuesta a la diversidad se realiza desde diferentes ideologías según el sistema educativo de cada país. Incluso dentro de un mismo país, como en el caso de España, podemos encontrar diferencias en el modo en que se concibe la respuesta a la diversidad, en particular, la diversidad cultural y lingüística. Estas ideologías, que han ido evolucionando y adaptándose a lo largo de la historia, se materializan en cuatro modelos educativos sobre la gestión de la diversidad lingüística y cultural que se presentan a continuación (Martín Rojo, 2003).

El modelo asimilador surge a finales de la Segunda Guerra Mundial en varios países europeos y en Estados Unidos y predomina hasta los años 60. Se pretende que los que se incorporan al sistema escolar, procedentes de la inmigración o de territorios con una lengua diferente, se asimilen a la mayoría adquiriendo su lengua y cultura, para asegurar su adaptación en la sociedad de acogida y sus posibilidades de progreso social. Este modelo se dirige únicamente a los que presentan la carencia lingüística o cultural con el objetivo de eliminar la diferencia, imponiendo la lengua y la cultura del país de acogida. Los procedimientos apoyados por el modelo facilitan las relaciones intergrupales, pero estas se tienen que establecer en la lengua y con los referentes socioculturales predominantes. Este modelo sigue vigente en algunos de nuestros centros, específicamente en aquellos en los que el número de estudiantes de origen extranjero con lengua materna distinta al español no es elevado.

El modelo de compensatoria se desarrolla a partir de los años 60, cuando aumentan las migraciones y empiezan a formarse minorías autóctonas. Comparte con el modelo anterior el deseo de conseguir la igualdad de oportunidades desde la asimilación cultural y lingüística. Los destinatarios también son los que presentan el déficit. La diferencia con el otro modelo es que en este modelo no se potencian las relaciones intergrupales, segregando a los alumnos. Se suele entender como una etapa previa a la asimilación, pero existe el riesgo de convertirse en un

mecanismo de exclusión social y de marginación. Para evitarlo, debe ser transitorio y personalizado, y que no se aplique de forma universal.

El modelo multicultural surge en Europa en la década de los 80, incorporando otras formas de hacer y otros valores. Trata de mantener la identidad y los rasgos lingüísticos y culturales diferenciales, considerando la diversidad como un elemento constitutivo de la escuela. Por lo tanto, todos pueden verse representados y se favorece el multilingüismo. No obstante, puede convertirse en un modelo segregador, ya que los procedimientos suelen dirigirse solamente los que pertenecen a las minorías culturales y lingüísticas y no se fomentan las relaciones intergrupales. En el contexto español, los programas de enseñanza de la lengua de origen de los estudiantes de origen inmigrante han tenido poco desarrollo. Además, se han criticado algunas actividades multiculturales aisladas por su carácter tangencial, paternalista, folclórico y simple. Si bien estas actividades reflejan una realidad más diversa, en ocasiones las minorías parecen estar obligadas a mantenerse firmes en su supuesta identidad cultural.

Por último, el modelo intercultural surge como consecuencia de los inconvenientes de los otros modelos, a mediados de los años 80. Este reconoce la diversidad y sus destinatarios son todos los miembros de la comunidad educativa. Supone la reorganización de los centros y la introducción de cambios en el currículo, incorporando conocimientos relacionados con las diferentes lenguas y culturas de los alumnos, y con los diferentes valores, percepciones y bienes culturales. No busca la segregación, sino puntos de entendimiento y lugares de encuentro al fomentar el conocimiento mutuo y el desarrollo de formas de convivencia en las que todos se vean representados y a las que todos tengan que adaptarse. La principal herramienta educativa de este modelo es potenciar el espíritu crítico de los estudiantes, de forma que se cuestionen las ideas preconcebidas sobre los otros y reaccionen a los sesgos etnocentristas.

Cabe destacar que estos modelos no suelen conducir a respuestas uniformes, claras y excluyentes, sino que es más común encontrar estrategias de aplicación mixta (Escarbajal, 2011). No obstante, seguidamente se hace una descripción más detallada del modelo o enfoque intercultural y de varios conceptos importantes, ya que es el modelo que representa la meta hacia la cual se pretende avanzar con el presente plan de actuación.

El enfoque de educación intercultural es un modo de enseñar y de aprender que ofrece una mirada sobre la compleja relación entre la diversidad cultural y la equidad en educación (Aguado y Mata, 2017).

Según Gil-Jaurena (2003), la educación intercultural supone asimilar un:

enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la

equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social. (p. 2)

Aguado y Mata (2017) definen la educación intercultural como un enfoque teórico que entiende:

La educación como procesos socioculturales que contribuyen a formar personas libres y autónomas; capaces de pensamiento crítico y participantes activos en la sociedad. Se reconoce la diversidad humana como normalidad. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto; y no dirigidas de forma específica a grupos aislados definidos a priori en función de categorías sociales. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones de los procesos educativos, tan importante como los resultados es el proceso y la relación en sí, la cualidad de las experiencias educativas. El fin último es la igualdad y la justicia social. (p. 12)

Se parte de un sentido amplio de diversidad cultural entendida como toda diversidad humana que define cómo una persona con sus características se manifiesta, se relaciona y aprende en un contexto social (Aguado y Mata, 2017). Por lo tanto, incluye todo tipo de diversidades, como la diversidad de géneros, orientaciones sexuales, etnias, edades, capacidades, intereses, nacionalidades, lenguas, religiones, costumbres, clase social y estatus económico, entre otras (Portera, 2011). Sin embargo, el plan de actuación se centrará fundamentalmente en abordar la diversidad de culturas, etnias y nacionalidades, así como el fenómeno migratorio.

Las respuestas educativas a la diversidad deben integrarse de forma natural con las respuestas educativas dirigidas a todo el alumnado porque todo él es diverso. Además, se evita el uso de categorías sociales que no son útiles para conocer a una persona y pueden utilizarse para limitarla o estigmatizarla (Aguado y Mata, 2017).

Este enfoque entiende que los conceptos de cultura e identidad tienen un carácter dinámico (Abdallah-Preteuille, 1996; Portera, 2011), ya que evolucionan a través de la historia y del ciclo vital de las personas (Aguado y Mata, 2017) y son plurales, ya que cada persona asimila la cultura de forma singular y cada cultura se expresa en cada persona de forma distinta (Gimeno, 2001). Estos conceptos no son traducciones directas de la realidad, sino construcciones que nos sirven para comprender el mundo y para manejarnos por el mismo (Abdallah-Preteuille, 1996). En adición, las relaciones entre las culturas o, mejor dicho, entre los individuos culturizados en ellas, implican que no solo el mundo es multicultural y, por lo tanto, diverso, sino también cada

cultura y cada ser humano. De acuerdo con Gimeno (2001), “todo es impuro, mezcla e hibridación” (p. 135).

Partiendo de esta concepción sobre la cultura, el grupo de investigación INTER de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, responsable de desarrollar ampliamente este enfoque, propone sustituir el término “cultura” por “diversidad cultural” (Aguado y Mata, 2017). No interesa conocer ni describir las diferentes culturas, sino analizar la forma en que se manifiesta la diversidad cultural en la relación entre las personas (Aguado y Mata, 2017). La cultura existe a través de los significados que construye la persona. Por lo tanto, es más fácil estudiar la cultura o la identidad subjetiva, porque se pueden objetivar a través de representaciones (Abdallah-Preteille, 1996).

Se parte del supuesto de que el ser humano es diverso y complejo (Aguado y Mata, 2017). La persona tiene un papel activo en la construcción de su propia identidad y en la asimilación de patrones culturales (Abdallah-Preteille, 1996; Aguado y Mata, 2017). También es multidimensional, es decir, posee varias identidades (Abdallah-Preteille, 1996). Además, una persona es mucho más que su cultura o incluso que su identidad. Lo que se pretende es que las personas sean conscientes de esto para que puedan establecer un tipo de relación con ellas mismas y con las demás con la que se den la oportunidad de conocerse de forma profunda, descubriendo sus contradicciones y su complejidad en sus formas de ser, de estar y de actuar en el mundo.

Dado el carácter dinámico de la cultura y la complejidad de las personas, se puede concluir que podemos encontrar diferencias y similitudes tanto entre personas que dicen pertenecer a la misma cultura, como en personas que dicen pertenecer a culturas distintas. A destacar la similitud más importante: el hecho de ser personas, lo que implica aceptar que, de acuerdo con Carbonell (citado en Arroyo, 2013), somos mucho más iguales que distintos.

Desde una perspectiva intercultural, la educación adopta una actitud positiva ante la diversidad, característica ineludible de la humanidad (Aguado y Mata, 2017). La alteridad, la vida en una sociedad multicultural y compleja no es un riesgo o un problema, sino una oportunidad de aprendizaje y crecimiento mutuo y personal (Portera, 2011). La diversidad “hace posible la relación, la comunicación, el aprendizaje y la vida social” (Aguado y Mata, 2017, p.11). De esta forma, se cree que una persona diversa es una oportunidad para discutir y estudiar los valores, las normas y las formas de actuar (Portera, 2011).

No obstante, como advierte Portera (2011), el valor de la diversidad y el derecho de la propia identidad cultural no implican el relativismo normativo y la permisividad, donde todo está permitido y todo tiene el mismo valor. En relación con esto, no se pretende abolir las normas,

sino que se apuesta por la transformación social de forma que se alcance la igualdad de oportunidades para todas las personas (Aguado y Mata, 2017). De esta forma, el principio de igualdad se convierte en un principio educativo tan importante como el de respeto a la diversidad. El centro educativo debe fomentar la diversidad pero debe combatir la que se convierte en desigualdad, siendo sensible ante dos tipos de desigualdades: las que nos vuelven desiguales ante la posibilidad de alcanzar objetivos sociales y culturales, y las que nos enfrentan a los demás (Arroyo, 2013).

El enfoque intercultural se sitúa entre el enfoque transcultural y el multicultural. Por un lado, el enfoque transcultural, apoyado en el universalismo cultural, defiende la educación del ser humano, aplicando estrategias educativas dirigidas al desarrollo de elementos comunes y universales. Por otro lado, el enfoque multicultural, basado en el relativismo cultural, busca el derecho de equidad en la diferencia, defendiendo que todas las culturas son igual de buenas, sin pretender modificarlas (Portera, 2011). La educación intercultural pretende tomar las ventajas de la educación transcultural (derechos humanos, ética humana, necesidades humanas) y de la educación multicultural (reconocimiento y respeto de otras personas y culturas), pero añade la oportunidad de la interacción (Portera, 2011).

El prefijo inter- expresa un movimiento dinámico, una relación recíproca entre varios elementos (Abdallah-Pretceille, 1996). La educación intercultural otorga un papel esencial al conocimiento o aprendizaje de la diversidad a través de la interacción, la relación y, por lo tanto, la comunicación entre las personas, en detrimento del aprendizaje de la diversidad desde categorías sociales usualmente fijas, limitadas y estereotipadas (Aguado y Mata, 2017).

Sin embargo, esta relación entre personas debe de establecerse desde la igualdad. Cada persona debe reconocer al otro como su igual, debe reconocerlo como sujeto, y no como objeto. Por esto se rechaza el uso de categorías sociales que tienden a jerarquizar a las personas (Aguado y Mata, 2017).

En esa relación se promueve el análisis y el conocimiento tanto del otro como de uno mismo (Abdallah-Pretceille, 1996). La finalidad de la relación es intercambiar ideas, valores, formas de actuar, etc. desde una conciencia crítica. La persona debe repensar su cultura desde posiciones críticas, e intentar comprender otras culturas, pero, de igual forma, con una actitud crítica (Escarbajal, 2011). Es decir, “se trata de defender la propia identidad, reconocer la de los otros, pero introducir también la posibilidad de reconducir esas identidades” (Puig, citado en Escarbajal, 2011, p. 132). Se espera también desarrollar “la comprensión y la empatía, creando y extendiendo espacios de intersubjetividad en los que se valoren tanto las necesidades,

expectativas y experiencias de las personas, como las distintas creencias, interpretaciones y cosmovisiones de los grupos” (Aguado y Mata, 2017, p. 42).

Reconocer la diversidad cultural implica reconocer al otro, huyendo de adscripciones previas, fijas y categorizadoras (Aguado y Mata, 2017). Aquí entra en juego el análisis crítico de los prejuicios y estereotipos que todos nos formamos de las demás personas. Los agentes educativos (aunque se aplica a todos) deben luchar contra el estereotipo adquirido y reforzado sobre un determinado alumno en base a conocimientos globalizadores y abstractos de las culturas o en base al conocimiento de otras personas que pertenecen a su mismo grupo, que dificultan el reconocimiento singular de la persona e influyen en la relación al actuar como filtro (Aguado y Mata, 2017).

La construcción que cada persona hace del mundo está inevitablemente sesgada. Como seres humanos limitados, esta construcción se basa en su funcionalidad, pero está sujeta a errores. Partiendo de esta idea fundamental, se han estudiado varios procesos psicosociales como la categorización social, los estereotipos, las actitudes y los prejuicios. Se incluyen en el estudio de la conducta intergrupal que se produce cuando una persona trata o es tratada por otras en cuanto a su pertenencia a un grupo y no en función de sus características personales (Páez, Fernández, Ubillos y Zubieta, 2004).

La categorización social implica diferenciar a varios grupos humanos. Cuando se crean categorías, las personas tienden a exagerar la percepción de diferencias entre miembros de diferentes grupos y, en menor medida, tienden a reforzar las similitudes dentro de cada categoría. La diferenciación también tiende a dar una imagen positiva del endogrupo (Páez, Fernández, Ubillos y Zubieta, 2004).

Los estereotipos son las creencias de una persona respecto a un grupo o categoría social. Se trata de generalizaciones socialmente compartidas que ignoran parte de la variabilidad de los miembros de un grupo. Sin embargo, no necesariamente las personas aplican esas representaciones a su identidad personal o al otro cuando interactúa con él. Los contenidos de los estereotipos que se comparten entre la representación del grupo por sus miembros y por los demás son el núcleo de verdad de un estereotipo, es decir, las diferencias sociales y culturales entre grupos. El exogrupo se percibe como más homogéneo que el endogrupo. Los miembros de un grupo lo representan de forma más compleja, con un nivel de información más profunda y con más dimensiones independientes. Pero si es una característica normativa o hay un conflicto entre grupos, se representa al endogrupo como más homogéneo (Páez, Fernández, Ubillos y Zubieta, 2004)

Las actitudes son evaluaciones de un objeto social, fenómenos esencialmente afectivos. Como características centrales, no son directamente observables, implican una relación entre aspectos cognitivos, afectivos y conativos, disponen a la acción e influyen sobre la percepción y el pensamiento, son aprendidas, perdurables y tienen un componente de evaluación o afectividad simple de agrado-desagrado (Vallerand, citado en Páez, Fernández, Ubillos y Zubieta, 2004). Dentro de las actitudes, los prejuicios consisten en actitudes hostiles o desconfiadas hacia un miembro de un grupo simplemente por el hecho de pertenecer a él, suponiéndose que posee las cualidades objetivas atribuidas a dicho grupo (Allport, citado en Páez, Fernández, Ubillos y Zubieta, 2004). Por último, la discriminación es el comportamiento que se establece con respecto a las personas o los grupos hacia los cuales tenemos prejuicios o determinados estereotipos (Páez, Fernández, Ubillos y Zubieta, 2004).

Por otro lado, es importante reconocer que los miembros de todas las culturas tienen una tendencia a (Brewer y Campbell, citados en Santrock, 2004): creer que lo que ocurre en su cultura es lo correcto y lo natural, percibir las costumbres culturales como universalmente válidas y comportarse de formas que favorecen a su grupo cultural.

El enfoque teórico intercultural presenta muchas conexiones con otras concepciones educativas como: la educación global, la educación antirracista, la educación multicultural, la educación democrática, la educación en valores, la educación para la ciudadanía y la educación inclusiva (Arroyo, 2013).

En resumen, el enfoque intercultural rechaza la inmovilidad y la jerarquía cultural o humana, y promueve el diálogo y la relación en términos de equidad para un intercambio directo de ideas, principios y conductas, es decir, de rasgos culturales. En ese contacto real es posible dar la opinión propia y, además, intentar cambiar los significados o las representaciones de cualquier persona implicada en el proceso (Portera, 2011).

Un aspecto controvertido del modelo intercultural es que, por un lado, entiende que todos somos diversos, que la heterogeneidad es lo normal y desprecia la homogeneidad que siempre es producto de una acción deliberada de ordenar, clasificar o controlar. Pero, por otro lado, se fomenta el desarrollo de ciertas actitudes y valores comunes, como el respeto a las diferencias y a los derechos humanos (Aguado y Mata, 2017). El presente plan de actuación pretende visibilizar la diversidad cultural, fomentar el respeto a las diferencias y el valor de la diversidad cultural, así como desarrollar actitudes de apertura hacia el otro, reconocimiento del otro y habilidades de cuestionamiento y análisis crítico de prejuicios y estereotipos. Por lo tanto, se respeta la diversidad hasta unos límites, en los que la escuela es inevitablemente homogeneizadora para contribuir al desarrollo de ciudadanos democráticos capaces de convivir

en entornos comunitarios heterogéneos y de convertir este planeta en un lugar más acogedor y pacífico (Santrock, 2004).

5.1.1. Características psicosociales del alumnado

La propuesta de actuación se dirige, fundamentalmente, a los alumnos y alumnas del primer ciclo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Ordinariamente, se realiza entre los 12 y los 15 años de edad. Es por esto que, a continuación, se van a explicar las características principales de esta etapa del ciclo vital.

La adolescencia es la etapa de la vida que en la mayoría de culturas actuales se inicia entre los 10 y los 13 años y finaliza entre los 18 y los 22 años (Santrock, 2004). Comienza con los cambios biológicos de la pubertad que suponen el fin de la niñez y acaba cuando se adoptan roles adultos (García Madruga y Delval, 2010). Se suele subdividir en adolescencia temprana, que corresponde con los años de la Educación Secundaria Obligatoria, y en adolescencia tardía (Santrock, 2004).

Durante la adolescencia temprana se dan la mayoría de los cambios físicos de la pubertad (Santrock, 2004) que suponen el desarrollo de la capacidad reproductiva, otorgando a los chicos y chicas una apariencia externa adulta (García Madruga y Delval, 2010).

Las relaciones entre iguales cobran especial importancia. Los adolescentes invierten buena parte de su tiempo en interactuar con otros adolescentes, que se convierten en un apoyo básico (García Madruga y Delval, 2010).

En relación con el desarrollo cognitivo, el pensamiento de los adolescentes se caracteriza por ser abstracto, idealista y lógico. Esto hace que puedan pensar sobre lo posible como un subconjunto de la realidad. De esta forma, piensan sobre características ideales de sí mismos, de los demás y del mundo (Santrock, 2004). Piaget (citado en Santrock, 2004) lo denominó pensamiento operacional abstracto y creía que emergía entre los 11 y los 15 años. No obstante, las revisiones teóricas actuales señalan que muchos adolescentes siguen teniendo un pensamiento operacional concreto o están empezando a dominar las operaciones formales (Santrock, 2004).

El pensamiento crítico implica pensar de forma reflexiva y productiva, evaluando las pruebas disponibles. La adolescencia es un importante período de transición en este tipo de pensamiento porque se producen una serie de cambios cognitivos que lo favorecen (Santrock, 2004).

En cuanto a la cognición social, el adolescente adopta un pensamiento egocéntrico caracterizado en un aumento en la conciencia sobre sí mismo, que se refleja en una preocupación excesiva en la imagen que refleja a los demás, en la sensación de que todo el

mundo le observa y en la sensación de ser único (Elkind, citado en Santrock, 2004). Por su lado, según Selman (citado en Santrock, 2004) los adolescentes pueden adoptar perspectivas ajenas mejor que los niños. El adolescente se da cuenta de que tanto él como el otro pueden adoptar una perspectiva mutua de forma simultánea. También puede salir fuera de la diada y adoptar la perspectiva de una tercera persona. Entre los 12 y los 15 años, el adolescente se da cuenta de que la adopción mutua de perspectivas no siempre lleva a un completo entendimiento y comprende que las convenciones sociales son necesarias porque las entienden todos los miembros de la sociedad.

Un aspecto fundamental de la adolescencia, sobre todo en la adolescencia tardía, es la construcción de la identidad (Santrock, 2004). Erikson (citado en García Madruga y Delval, 2010) entiende que en la adolescencia la persona se enfrenta a cambios físicos y sociales que le hacen dudar de su identidad. Esta crisis se resuelve cuando el adolescente construye su identidad preguntándose quién es, lo que implica comprometerse a nivel personal, ideológico y laboral. El logro de la identidad depende del grado en que el adolescente ha explorado el mundo para, a partir de esa exploración, construir su propia identidad. Sin embargo, actualmente se entiende que la formación de la identidad ni empieza ni acaba en la adolescencia. Esta etapa es importante porque, por primera vez, los cambios físicos, cognitivos y sociales van a posibilitar que el adolescente organice y sintetice sus identidades para construir un camino que le lleve hacia la madurez adulta (Santrock, 2004).

Havighurst (citado en García Madruga y Delval, 2010) propone una serie de tareas evolutivas propias de la adolescencia que provienen de tres fuentes: los cambios físicos, los roles sociales o expectativas y los valores y las aspiraciones individuales. Estas son: aceptar el propio cuerpo y aprender a usarlo; formar relaciones más maduras con los compañeros; adoptar un rol social masculino o femenino; independizarse emocionalmente de los padres; prepararse para el mundo profesional; prepararse para la vida en pareja y la vida familiar; adquirir un conjunto de valores y un sistema ético; y desear y lograr una conducta socialmente responsable.

En conclusión, parece especialmente interesante plantear esta intervención que se enfoca en poner en contacto al adolescente emergente con la diversidad humana desde un enfoque positivo en una época de cuestionamiento de la identidad y de exploración de diferentes opciones y posibilidades. Con ello, el adolescente trabaja competencias para desenvolverse en sociedades democráticas culturalmente diversas, teniendo más oportunidades de cuestionar su identidad y explorar la de los otros.

5.2. Desarrollo de la propuesta de intervención

5.2.1. Objetivos de la propuesta

- Visibilizar la diversidad cultural presente desde el entorno más inmediato hasta la consideración de otros países y el mundo, pasando por la de España.
- Sensibilizar sobre el valor de la misma, así como sensibilizar ante la lucha contra la desigualdad.
- Promover una actitud de apertura hacia el otro y una convivencia plural positiva en la que la exclusión y la violencia no tengan cabida.
- Fomentar el análisis crítico de estereotipos y prejuicios hacia grupos culturales diferentes al propio para conocer al otro de forma genuina.

5.2.2. Destinatarios

Los alumnos son los fundamentales beneficiarios de la propuesta de intervención. A continuación, se detallan las líneas estratégicas principales de actuación y las competencias que se pretenden desarrollar.

Según Galve (2002), la acción tutorial comprende las líneas de enseñar a pensar, enseñar a convivir, enseñar a ser persona y enseñar a tomar decisiones. Principalmente, las actuaciones se enfocan en enseñar a convivir y enseñar a ser persona.

Aunque se tiene en cuenta el conjunto de competencias clave recogidas en el currículo actual, la intervención pretender desarrollar sobre todo las competencias sociales y cívicas y la competencia de conciencia y expresiones culturales. Además, trata varios elementos transversales relacionados con la educación cívica y constitucional, como los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social, el respeto a la pluralidad, la prevención de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia, el sentido crítico, etc.

Igualmente, se tiene en consideración el modelo de competencias para una cultura democrática desarrollado recientemente por el Consejo de Europa (2016). Busca una convivencia en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas a través de las 20 competencias transversales siguientes:

- Valores: valorar la dignidad humana y los derechos humanos, valorar la diversidad cultural y valorar la democracia, la justicia, la equidad, la igualdad y el Estado de derecho.
- Actitudes: apertura a la diversidad cultural y otras creencias, visiones del mundo y prácticas, respeto, conciencia cívica, responsabilidad, autoeficacia y tolerancia hacia la ambigüedad.

- Habilidades: de aprendizaje autónomo, analíticas y de pensamiento crítico, de escucha y observación, empatía, flexibilidad y adaptabilidad, lingüísticas, comunicativas y multilingües, de cooperación y de resolución de conflictos.
- Conocimientos y comprensión crítica: de sí mismo, del lenguaje y la comunicación, y del mundo.

5.2.3. *Personas implicadas como responsables*

La puesta en marcha de la propuesta de intervención requiere la colaboración de todos los agentes educativos implicados en la acción tutorial.

El departamento de orientación es el encargado del diseño de la propuesta y del análisis de los datos extraídos de su evaluación. Para su aplicación, necesita al conjunto del profesorado, especialmente a los tutores. Estos últimos se encargan tanto de su aplicación como de su evaluación, compartiendo esta última función con el alumnado.

Los tutores y el departamento de orientación se reúnen semanalmente para coordinar las actividades tutoriales y hacer un seguimiento de las mismas.

5.2.4. *Metodología*

Cabe recordar que el plan de actuación entiende la diversidad como una característica ineludible de las personas y como una fuente enriquecedora de aprendizaje, dirigiéndose a sensibilizar a la comunidad educativa sobre el valor de la misma. Por esto, es primordial que la metodología sea coherente con los objetivos que se pretenden alcanzar, contribuyendo al cumplimiento de los mismos.

Las actividades tienen un enfoque activo, vivencial, dinámico y grupal, promoviendo la expresión y comprensión experiencial de situaciones, la empatía y la cohesión del grupo-clase. Junto con el carácter experiencial, también se enfatiza la toma de conciencia, la reflexión y el sentido crítico con uno mismo, con los demás y con el mundo y la sociedad. Se pretende impulsar el desarrollo del pensamiento hacia uno más flexible, complejo y abstracto.

En relación con la estructura de la actividad, en la mayoría de las actividades se utiliza una metodología cooperativa. Los alumnos se distribuyen en pequeños equipos de trabajo de forma heterogénea para ayudarse y animarse mutuamente a la hora de realizar las tareas (Pujolàs y Lago, s.f.).

El aprendizaje cooperativo aumenta la interacción entre los compañeros de clase y promueve un estilo de relación auténtico al favorecer conductas de ayuda y petición de auxilio, distribuyendo el éxito y el reconocimiento entre todos (Páez, Fernández, Ubillos y Zubieta, 2004). En comparación con la estructura individual o competitiva, la cooperativa es más

inclusiva porque contribuye a que puedan aprender juntos todos los alumnos y las alumnas, sean cuales sean sus necesidades educativas y sus culturas de origen (Pujolàs, 2012).

Esta estrategia previene el conflicto en el aula, ya sea en forma de prejuicio, discriminación o estereotipos individuales o culturales, porque el trabajo en común con alguien que resulta antipático obliga al otro a empatizar e interactuar con él, a apoyarse en él y a darse cuenta tanto de las diferencias como de las similitudes (Páez, Fernández, Ubillos y Zubieta, 2004).

Se intenta utilizar recursos variados (visuales, orales, escritos, etc.), otorgando protagonismo a las Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación. Este tipo de recurso tiene el potencial de estimular la curiosidad intelectual, desarrollar una voz cívica y facilitar el aprendizaje sobre personas y culturas de todo el mundo (Tuzel y Hobbs, 2017).

5.2.5. Recursos a utilizar

Material básico de papelería (hojas, post-it, lapiceros, gomas, bolígrafos, etc.).

Ovillo de lana o de hilo de bramante.

Máscaras blancas.

Seis cuentos de Valdivia (2009) y material audiovisual (YouTube).

Aula con pizarra, proyector de vídeo y ordenador.

Aula de informática con un ordenador para cada alumno.

Impresora o servicio de reprografía.

5.2.6. Cronograma

Se propone un programa de 18 actividades que se realizarán en las sesiones de tutoría y que tendrán continuidad en tres cursos académicos correspondientes al primer ciclo de la educación secundaria obligatoria. Las actividades se realizarán mensualmente con la siguiente distribución:

	Octubre	Noviembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo
1º ESO	Cohesión	Reflexión Categorías	Reflexión Categorías	Cooperar	Cooperar	Convi- vencia	Discri- minar
2º ESO	Cohesión	Debate Categorías	Debate Categorías	Migración	Naciona- lidades	Estereotipos y prejuicios (3)	
3º ESO	Cohesión	Influencia social	Valor humano		Diversidad cultural (4)		Identidad y desea- bilidad

5.2.7. Sesiones (actividades de la propuesta de intervención)

Tutoría de grupo de 1º ESO:

- Sesión 1: Dinámica de cohesión e introducción

Se empieza el curso con la dinámica de grupo llamada “La tela de araña”, recogida en Pujolàs y Lago (s.f.):

La actividad puede realizarse en la clase o en el patio. Todos los alumnos se colocan en un corro. El profesor o la profesora tiene un ovillo de lana o de hilo de bramante y es el primero que se presenta, diciendo su nombre y destacando algún aspecto de su personalidad o alguna afición. Después, agarrando el extremo del ovillo, lanza este a uno de los alumnos que también se presenta, sosteniendo el hilo y lanzando de nuevo el ovillo. Al final, se habrá creado una tela de araña y se destacará por parte del profesor o de la profesora que todos somos importantes para sostenerla y que si uno de nosotros falla y suelta el hilo, todo se deshace. Formamos un grupo en el que la colaboración de cada uno es necesaria. (p. 52)

Después, en clase, el profesor pone el vídeo de Naciones Unidas (2014), que introduce el tema de la diversidad cultural. Una vez visto el vídeo, los alumnos contestan a las siguientes preguntas utilizando la estructura 1-2-4 (tomada de Pujolàs y Lago, s.f., p. 88): ¿sobre qué habla el vídeo?, ¿cuánto sabéis sobre el tema?, ¿qué os ha llamado la atención?, comparándolo con la dinámica que hemos hecho antes, ¿qué mensajes podéis extraer? Cada alumno tiene una hoja dividida en tres partes para cada situación: primero las contestan de forma individual, después, comparten sus respuestas en parejas y, finalmente, en equipos de cuatro. Cuando todos los equipos han acabado, el profesor enuncia la primera pregunta, teniendo un voluntario de cada equipo que contestarla según las aportaciones finales de los cuatro. Se repite el proceso con las cuatro preguntas, cambiando cada vez de portavoz.

- Sesión 2: Reflexión sobre las categorías sociales

Se realiza en el aula de informática porque cada alumno debe disponer de un ordenador.

Profesor: “Vamos a conocernos un poco más entre nosotros. Pero, para ello, vamos a hacerlo desde las categorías sociales. Las categorías sociales son formas de clasificar a las personas. Cada sociedad y cada cultura tienen formas de clasificación particulares. En nuestro caso, nos basaremos en la sociedad española. Por ejemplo, la categoría de género, diferencia a chicas y a chicos”. Primero, en gran grupo, se enuncian varias categorías sociales que habitualmente usamos. Después, se anima al alumnado para que invente otras nuevas formas de clasificación de personas. Por ejemplo, el color de la ropa, tener o no mascota, etc.

Cada alumno escribe estas categorías sociales en un documento Word a modo de ficha identificativa, poniendo arriba un pseudónimo y, una vez que tiene todas apuntadas, trata de situarse en cada una de las categorías. Antes de que se pusieran a escribir, sería recomendable que el profesor aclarase que no es algo obligatorio completar todas las categorías y que en algunas pueden poner varias etiquetas. Así, si alguien no quiere etiquetarse de una determinada forma, puede no hacerlo o, por ejemplo, en nacionalidad puede poner “ciudadano del mundo” o “colombo-canadiense”. Al final de la hoja, deberá poner su nombre real seguido de su pseudónimo (el mismo que ha puesto al principio). Mientras que los alumnos completan la ficha, el profesor apunta en la pizarra las categorías. Una vez que las han rellenado, deberán enviarlas a través de la plataforma online institucional al profesor, diciéndoles que las utilizarán en otra sesión.

Ahora, todos, profesor y alumnos, se ponen en el centro de la sala formando un círculo con sus sillas. El profesor explica que él va a gritar una determinada categoría para que ellos se agrupen en función de esa categoría. Una vez formados los grupos, cada grupo debe buscar semejanzas y diferencias primero, entre personas dentro del grupo y, después, entre personas de otros grupos. Si el grupo está formado por una sola persona, tratará de pensar en las posibles semejanzas y diferencias que tendrá con personas de su mismo grupo. Esas similitudes y diferencias se comparten al gran grupo en voz alta. El profesor dice ahora otra categoría, rompiendo los grupos establecidos de forma que los alumnos se tengan que clasificar según la nueva categoría. Los grupos vuelven a buscar semejanzas y diferencias, a ser posible, distintas de las ya dichas. Se repite eso varias veces.

Para concluir, el profesor deja cinco o diez minutos para que los alumnos, en grupos de cuatro, saquen sus conclusiones sobre la dinámica. Cada miembro toma un rol. Uno calcula el tiempo, otro se asegura de que todos tengan la posibilidad de expresarse, otro apunta esas intervenciones y, al final, otro se encarga de transmitir las reflexiones al gran grupo. Al final, el profesor debe incidir en dos conclusiones importantes: Todos somos igualmente diferentes, diversos y únicos, es decir, compartimos la diferencia y la semejanza fundamental que nos une por encima de todas nuestras diferencias es que todos somos personas, por lo que todos somos igual de valiosos.

- Sesión 3: Reflexión sobre las categorías sociales (II)

Esta sesión exige preparación previa por parte del profesor: debe imprimir las fichas de las categorías sociales de sus alumnos de la sesión anterior. De forma simultánea, debe emparejar a los alumnos, tratando que sean diferentes en alguna categoría y apuntando esas parejas en

una hoja secreta. Quita el borde inferior de la ficha donde se revela a quién pertenece, y apunta el nombre de su pareja.

En la clase de referencia, el profesor comienza repartiendo las fichas a sus alumnos siguiendo los nombres que previamente ha escrito. A partir de esa información, los alumnos intentarán averiguar cómo será la persona que ha rellenado la ficha y escribirlo en el reverso de la hoja. El profesor debe animarlos para que dejen volar su imaginación y escriban cuantos más detalles mejor. Cabe destacar que, posiblemente, algunos ya sepan de quién se trata. Por ejemplo, si solo hay una niña de Marruecos en clase, se podrá saber fácilmente cuál es su ficha. El profesor, antes de imprimir las fichas podría valorar el quitar alguna de las categorías, aunque es preferible no quitar ninguna categoría social (al menos de las no inventadas) para enriquecer la reflexión posterior.

Cuando acaben, el profesor recoge todas las fichas y nuevamente las reparte, esta vez, a la persona que rellenó la ficha. Leerá la descripción e identificará los aciertos y los errores de la descripción hecha por la otra persona. A continuación, se hace un pequeño análisis en el que el profesor pide primero que levanten la mano los que han encontrado en su descripción errores y aciertos. Después, los que solo han encontrado errores. Y, por último, los que solo han encontrado aciertos.

Por último, el profesor forma las parejas con ayuda de su hoja secreta. Estas deberán hablar y reflexionar sobre lo que han escrito, con ayuda de las siguientes indicaciones:

- ¿Os ha parecido fácil o difícil?, ¿por qué?
- ¿En qué os habéis basado para hacer la descripción? Los que ya sabíais de quien se trataba, ¿en qué os habéis basado para describirle?, ¿hay diferencias en unos y en otros?
- ¿Estabais seguros de que acertaríais en todo?, ¿por qué?
- Al leer la ficha, ¿qué habéis sentido?, ¿más bien agrado o más bien desagrado hacia la otra persona?

El profesor les recordará que es una buena oportunidad para que se conozcan un poco mejor y descubran sus gustos, aficiones, rutinas, etc.

- Sesión 4: Reflexión sobre el valor de la cooperación

Con esta actividad se pretende que los alumnos hagan una valoración de sus anteriores experiencias de trabajo en equipo. Se denomina “Trabajo en equipo: ¿Sí o no?”, de Pujolàs y Lago (s.f., p. 60).

Los alumnos y alumnas deben recordar sus experiencias anteriores y valorar los aspectos positivos y los aspectos negativos que tienen en relación con el trabajo grupal. Se divide en dos

la pizarra para poner en un lado lo positivos y en el otro, los negativos. Después, van diciendo en voz alta un aspecto positivo o negativo cada uno, mientras que el profesor los va escribiendo en la pizarra. Por último, se pide al grupo que analice lo que se ha escrito en las dos columnas y que se fije no solo en la cantidad de argumentos, sino en su calidad.

La idea es que los alumnos sean conscientes de la importancia de la cooperación para la vida en general y para promover la inclusión de todos. Además, el profesor les motivará a seguir trabajando en equipo con la ventaja de que ahora pueden incluso mejorar si trabajan para evitar los aspectos negativos.

- Sesión 5: Reflexión sobre el valor de la cooperación (II)

Se continúa incidiendo en el valor del trabajo grupal, ahora enfocado desde el ámbito profesional. Para ello, utilizamos la dinámica llamada “Mis profesiones favoritas” tomada de Pujolàs y Lago (s.f., p. 61).

Cada alumno piensa en tres profesiones que le gustaría ejercer en un futuro. Luego, tiene que elegir una teniendo en cuenta que no la haya escogido ningún otro compañero. Una vez que todos saben su profesión, la analiza respondiendo a las siguientes cuestiones: ¿En qué consiste esta profesión? Escribe unas cuantas tareas que tienen que hacer los que trabajan en eso; para hacer esas tareas, ¿los profesionales necesitan la colaboración de alguna otra persona del mismo oficio o de un oficio parecido o complementario?; ¿es mejor que sepan trabajar en equipo?; ¿alguien os ha enseñado de una manera sistemática a trabajar en equipo?

Después, se agrupan en equipos de cinco miembros cada uno y ponen en común el análisis de cada profesión rellenando una tabla como la que se muestra en la figura 1.

Profesión	Tareas propias de la profesión	¿Estas tareas se tienen que hacer en equipo?		¿Es importante que sepan trabajar en equipo?		¿Os han enseñado a trabajar en equipo?	
		SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
TOTAL:							

Figura 1. Adaptada de Pujolàs y Lago (s.f., p. 62)

A continuación, se ponen en común los totales de cada equipo para saber:

- El número de profesiones en las que es necesario el trabajo en equipo.
- El número de profesiones en las que es muy importante saber trabajar en equipo.
- El número de alumnos que hay en clase que consideren que les han enseñado a trabajar en equipo y cuántos no.

A partir de esos datos, se hacen las valoraciones pertinentes para descubrir la importancia del trabajo en equipo y la interdependencia que existe entre los ciudadanos de una misma sociedad e incluso a nivel global.

- Sesión 6: Cuento sobre convivencia y descentralización de la perspectiva

Por grupos de cinco, leen el cuento de “Los de arriba y los de abajo” de Paloma Valdivia (2009). Cada miembro se encarga de leer dos páginas, cambiando según el sentido de las agujas del reloj. El cuento es un reflejo de la realidad del mundo en una dimensión paralela. En ese mundo, los habitantes se dividen entre “los de arriba” y “los de abajo”. Pero, lejos de plantear que sus estilos de vida son incompatibles o antagónicos, el planteamiento consiste en mostrar que son dos mundos que conviven y se complementan perfectamente, con la única diferencia de que los acontecimientos transcurren en planos opuestos. Se puede leer tanto del derecho como del revés.

Cuando acaban todos los grupos de leerlo, se sigue la estructura de “La sustancia” (en Pujolás y Lago, s.f., p. 102) para determinar las ideas fundamentales del cuento. El profesor invita a un miembro de cada equipo a que escriba una frase sobre una idea principal del cuento. El miembro enseña la frase a sus compañeros y ellos expresan si también lo han entendido así o no, la matizan, etc. Lo mismo se hace con el resto de frases escritas por los demás miembros del equipo. Se hacen varias rondas hasta expresar todas las ideas que consideran más relevantes. Por último, se comparte al gran grupo.

Una vez hecho esto, el profesor proyecta el vídeo de Canal-L (2009), donde aparece la autora del cuento explicando lo que ha querido transmitir.

- Sesión 7: Reflexión sobre la discriminación

Se forman grupos de cuatro o cinco alumnos. Cada grupo tiene un color distinto que el profesor asigna aleatoriamente: unos son los azules, otros los amarillos, otros los verdes, otros los rojos, etc. Los grupos compiten a través de un juego, por ejemplo, algo sencillo como escribir cuantas más palabras mejor que comiencen por una letra seleccionada al azar y dentro de las categorías de país, comida, ropa, nombre, animal, marca y objeto durante cinco minutos. También anuncia que los miembros del equipo ganador se llevarán un positivo. Después, el profesor discrimina

al grupo ganador, dando el premio al segundo. Cuando los vencedores protesten, él solo puede responder “es que sois verdes”, “y de toda la vida se sabe que a los verdes es mejor no darles nada, que luego os acostumbráis y os aprovecháis de nosotros”, “no sé, no me inspiráis confianza”.

Después de unos minutos en los que el profesor observa las reacciones de los alumnos y cómo se desarrolla la dinámica, es el momento para que todos los grupos expresen cómo se han sentido, prestando especial atención al grupo que ha sido discriminado por su color. Además, se les explica que la finalidad del juego era que algunos experimentasen en primera persona el hecho de ser discriminados por alguna característica propia que no pueden cambiar o que no sería justo que cambiasen.

Tutoría de grupo de 2º ESO:

- Sesión 1: Dinámica de cohesión

Profesor: “Llevamos un tiempo sin vernos. Aun así, creo que ya nos conocemos bastante entre todos. Lo que vamos a hacer ahora es pegarnos un post-it en la espalda y coger un bolígrafo. Tendremos que movernos libremente por la clase y tratar de llenar los post-it de todos los compañeros y compañeras con cualidades positivas sin despegarlos de la espalda. Además, si ya tiene alguna cualidad escrita con la que estáis de acuerdo, podéis poner un palito”. Dinámica aportada por Alfonso García Velázquez, del Centro Universitario Cardenal Cisneros, adscrito a la Universidad de Alcalá (curso 2014/2015).

Una vez que han terminado, se disponen en grupos de cuatro con los compañeros que tengan más cerca. El objetivo es que se despeguen los post-it, los lean y comenten sus impresiones, pudiéndose ayudar de estas preguntas: ¿Qué cualidades han destacado tus compañeros?, ¿has descubierto cualidades nuevas o de las que no eras consciente?, ¿hay cualidades que incluso se podrían considerar contrarias?, ¿cuál es la cualidad que ha destacado? Pueden ir uno por uno contestando a todas las preguntas o contestar primero todos a la primera pregunta, luego todos a la segunda...

Por último, el profesor les pide que cada grupo elabore varias frases que resuman la idea fundamental que extraen de la dinámica a través de la estructura cooperativa “El folio giratorio” (en Pujolàs y Lago, s.f., p. 88). Cada miembro tiene un bolígrafo o rotulador de un color diferente. Empieza un miembro del grupo escribiendo su aportación o frase en un folio “giratorio”. Seguidamente, lo pasa al que está a su lado siguiendo la dirección de las agujas del reloj para que escriba su aportación en el folio, y así sucesivamente hasta que todos han participado. Finalmente, cada grupo elegirá a un portavoz para que comparta estas ideas al resto de la clase.

- Sesión 2: Debate sobre las categorías sociales

Profesor: “Hoy vamos a empezar con un ejercicio de imaginación. Cerrad los ojos”. “Imagina por un momento que eres un árbol. ¿Cómo eres? Eres alto, bajo, grande, pequeño, frondoso, alargado... Ahora, quiero que dirijas tu atención hacia abajo. ¿Cómo son tus raíces? Fuertes, robustas, gruesas... o, por el contrario, débiles, finas, delicadas... Quédate con esa imagen y, cuando quieras, puedes abrir lentamente los ojos”.

Profesor: “¿Qué os parece si cada uno de nosotros investigamos sobre nuestras raíces para averiguar de dónde venimos? Para eso, os voy a repartir a cada uno una ficha que deberá de completar con la ayuda de su familia y traerla el próximo día de tutoría”.

La ficha incluirá la tabla de la figura 2.

¿De dónde procede mi familia?			
	Lugar de nacimiento	Lugar de residencia	Año de llegada
Abuela ...			
Abuelo ...			
Abuela ...			
Abuelo ...			
Madre ...			
Padre ...			
Yo ...			

Figura 2. Adaptada del cuaderno 3 “Todos somos hijos de emigrantes” del Grupo Eleuterio Quitanilla (s.f.).

En la tabla se tiene que especificar la localidad y la Comunidad Autónoma o el país (en el caso de que sea fuera de España).

Profesor: “En lo que queda de clase vamos a preparar un debate sobre el uso o no de las categorías sociales”.

El debate se realiza a través de una adaptación de la estructura de Opiniones enfrentadas (tomada de Pujolàs y Lago, s.f., p. 119). En esta sesión se empezará con la fase de preparación del debate y en la sesión siguiente se terminará de preparar y se procederá al desarrollo del debate con la consecuente elaboración de conclusiones.

La clase se divide en tres grupos de trabajo. Uno a favor, otro en contra y otro que actúa como moderador y se encarga de las conclusiones. Una vez formados los grupos, los grupos a favor y en contra se dedican a buscar información para argumentar su postura. Mientras, el grupo

moderador se encarga de plantear cuestiones para formular en el debate, preparan la introducción del tema y el orden de las intervenciones.

- Sesión 3: Debate sobre las categorías sociales

Los grupos del debate terminan de prepararlo y piensan en la estrategia a seguir. A continuación, se desarrolla el debate que dura entre media hora y cuarenta minutos. Como fase de cierre, el grupo moderador enuncia las conclusiones. Siempre que sea posible, habrá una audiencia con alumnos de otros grupos u otras personas de la comunidad educativa.

- Sesión 4: Reflexión sobre la migración

Todos, incluido el profesor, llevan a clase la ficha sobre su procedencia y la de su familia. Se realizan algunas actividades basadas en el cuaderno 3 “Todos somos hijos de emigrantes” del Grupo Eleuterio Quintanilla (s.f.) que consisten en:

Primero, se pregunta a cada uno las localidades y los países de los que pertenecen los miembros de su familia. Otro alumno o el profesor, los va apuntando en la pizarra. Si hay algún otro alumno cuyos miembros también vienen de allí, lo dice. Al final, aparecerán apuntados los distintos lugares de origen. Se divide la clase en tres grupos y cada uno tiene un mapa distinto (un mapamundi, un mapa de España y otro de Castilla-La Mancha) sobre el que tienen que pintar los lugares de procedencia e indicar el número de migrantes.

En el caso de alumnos con antecedentes migratorios, deben traer información sobre las experiencias de esos familiares: ¿por qué migraron?, ¿mantienen lazos con el lugar de procedencia?, ¿regresan en vacaciones?, ¿tuvieron dificultades para integrarse?, ¿se sintieron alguna vez rechazados o excluidos?, ¿les pusieron algún mote alusivo a su procedencia?

En el caso de alumnos que vengan de otras comunidades autónomas o países, deben reflexionar sobre las mismas preguntas pero esta vez aplicándoselas a ellos mismos.

En círculo, cada alumno puede expresar su experiencia migratoria o la de sus familiares. Incluso si sobra tiempo, se podrían plantear más preguntas para reflexionar sobre la migración.

- Sesión 5: Reflexión sobre las nacionalidades

El profesor pone vídeo de Fotogramas (2017). En este, aparece cómo el programa de dibujos animados de Los Simpson representa a los españoles.

Después de verlo, los alumnos se disponen en equipos de cuatro para reflexionar sobre el vídeo. Si no están familiarizados con la estructura cooperativa, el profesor les explica la estructura de “Lápices al centro”, tomada de Pujolàs y Lago (s.f., p. 90). Cada estudiante debe seleccionar una o dos preguntas. El correspondiente lee la primera pregunta en voz alta y tiene que ser el primero en responderla. A continuación, pregunta la opinión de sus compañeros siguiendo un

orden determinado, asegurándose de que todos intervienen. A partir de esas opiniones, discuten y entre todos deciden la respuesta adecuada. Cuando alguien esté leyendo la pregunta en voz alta o mientras cada uno expresa su opinión, los lápices o los bolígrafos de todos se colocan en el centro de la mesa para indicar que solo se puede hablar y escuchar y no se puede escribir. Después de acordar entre todos la respuesta, cada uno coge su lápiz y escribe la respuesta en su cuaderno. En ese momento no se puede hablar, solo escribir. Se hace esto con todas las preguntas.

Se les da las siguientes preguntas de guía: ¿Hasta qué punto es cierta o precisa la imagen que retratan de los españoles?; ¿a todos los españoles les gusta los toros, el gazpacho o la fiesta?; ¿realmente les conocen? Y, por otro lado, ¿realmente los españoles conocen a los estadounidenses a través de este programa?, ¿podríamos afirmar que son como se muestran en televisión sin ninguna duda?, ¿todos?, ¿la mayoría? Se puede valorar el ir dándoles las preguntas de una en una para que destinen más o menos el mismo tiempo a reflexionar sobre cada una.

- Sesión 6: Cuestionamiento de estereotipos y prejuicios

Aparece el tutor con el profesor de Primera Lengua Extranjera (Inglés). Recordándoles la última sesión, explican a los alumnos que van a tener la oportunidad de hablar a través de un chat con estudiantes estadounidenses de su misma edad. A cada alumno se le va a asignar otro compañero estadounidense para interactuar con él. Por eso, es importante que piensen las actividades que quieren realizar con ellos. Por ejemplo, siguiendo el caso práctico de colaboración presentado por Tuzel y Hobbs (2017), en la primera actividad los alumnos tenían que compartir tres cosas que les identificasen o sobre su cultura.

Además, se les transmite que es otra oportunidad para que puedan trabajar de forma paralela prejuicios o estereotipos que tengan sobre las personas de Estados Unidos como grupo. En su portafolio o diario personal pueden desarrollar un proceso reflexivo que abarque los momentos antes, durante y después de la experiencia. De esta forma, previamente cada uno reflexiona sobre sus creencias y actitudes hacia el grupo, durante los encuentros, reflexiona sobre la correspondencia entre lo que se esperaba encontrar y lo que finalmente se ha encontrado, y por último, si ha habido un cambio en su percepción, creencias o emociones con respecto al grupo o, al menos, si ha intentado conocer al otro como ser particular evitando la influencia de las preconcepciones y actitudes en la forma de interactuar.

Mientras se realicen las actividades de interacción, se unirá la hora de inglés con la de tutoría, contando la clase con dos horas semanales para el desarrollo de las distintas actividades y con dos profesores de forma simultánea. Se disponen de tres sesiones de tutoría con frecuencia

semanal. Además, el centro debe establecer los cauces necesarios para hacer posible la colaboración y coordinación con un centro educativo estadounidense.

Tutoría de grupo de 3º ESO:

- Sesión 1: Dinámica de cohesión

Profesor: “¿Os acordáis de cómo comenzamos el curso el año pasado?”. “¡Eso es! Con la dinámica de los post-it”. “Esta vez vamos a hacer lo mismo solo que con una pequeña variación: en vez de poner cualidades positivas, pondremos cualidades a mejorar. Por lo general, aceptamos peor las críticas pero, al igual que los halagos, también son importantes. Gracias a las críticas de los demás somos conscientes de nuestros fallos y tenemos la oportunidad de cambiarlos para evolucionar como personas”.

Una vez que han terminado, se disponen en grupos de cuatro con los compañeros que tengan más cerca. Se despegan los post-it, los leen y comentan sus impresiones, pudiéndose ayudar de estas preguntas: ¿qué dicen tus compañeros que debes mejorar?, ¿cuál es el aspecto a mejorar más repetido?, ¿estás de acuerdo con todos ellos?. Pueden ir uno por uno contestando a todas las preguntas o contestar primero todos a la primera pregunta, luego todos a la segunda...

Por último, el profesor les pide que cada grupo elabore varias frases que resuman la idea fundamental que extraen de la dinámica a través de la estructura cooperativa “El folio giratorio” (en Pujolàs y Lago, s.f., p. 88). Cada miembro tiene un bolígrafo o rotulador de un color diferente. Empieza un miembro del grupo escribiendo su aportación o frase en un folio “giratorio”. Seguidamente, lo pasa al que está a su lado siguiendo la dirección de las agujas del reloj para que escriba su aportación en el folio, y así sucesivamente hasta que todos han participado. Finalmente, cada grupo elegirá a un portavoz para que comparta estas ideas al resto de la clase.

- Sesión 2: Reflexión sobre la influencia social

Se proyecta el póster artístico titulado “We learn quickly” del manual de Amnesty International Slovenia & Brumen Foundation (2011, p. 20).

Después, se fomenta una discusión reflexiva y crítica en grupos de cuatro con las preguntas que aparecen en el manual:

- Pensad en historias recientes que hayáis leído u oído en los medios de comunicación relacionados con los siguientes tópicos: los migrantes y refugiados, los musulmanes y los gitanos.

- ¿Se podría decir que son positivas o negativas? ¿Se retrata de forma más positiva a determinados países, religiones, culturas o personas que a otros? ¿Se escuchan las voces de todos en los medios?
- A menudo hacemos juicios sobre ciertos grupos en la sociedad basados en lo que vemos en los medios o en lo que oímos de otras personas. ¿Esta información es objetiva?, ¿afecta la forma en la que nos comportamos frente a ciertos grupos minoritarios?
- ¿Siempre podemos conocer las dos versiones de la historia?
- ¿Dónde está el límite entre la libertad de expresión y la expresión de odio?

El profesor también va introduciendo información clave.

- Sesión 3: Reflexión sobre el valor humano

Se trabaja igual que en la sesión anterior, esta vez con el póster artístico titulado “Am I worthy?” de Amnesty International Slovenia & Brumen Foundation (2011, p. 14).

Además de con las siguientes preguntas:

- ¿Quiénes son las personas del póster y qué creéis que están haciendo?
- ¿Quiénes son las que ponen un precio o valor a otras personas?
- ¿Puedes pensar en ejemplos históricos o actuales donde determinados grupos de personas se valoraban más que a otros? ¿Cuáles eran sus razones y cuáles fueron las consecuencias para los grupos valorados como inferiores?

- Sesión 4: Grupos de investigación sobre la diversidad cultural

En este punto, la idea es que los alumnos, a través de grupos de investigación, trabajen sobre un tema relacionado con la migración o la diversidad de culturas, etnias o nacionalidades. Se estima una duración de cuatro clases de tutoría con frecuencia semanal, es decir, todo un mes aproximadamente.

Un ejemplo de investigación o proyecto que podrían llevar a cabo sería analizar el grado de representación de las distintas nacionalidades y sus respectivos idiomas en el centro educativo. El trabajo podría derivar en propuestas para transformar el entorno e incluir las otras culturas (como escribir las normas de convivencia o anuncios importantes en varios idiomas, modificar carteles o imágenes, etc.)

- Sesión 5: Dinámica sobre identidad y deseabilidad social

Dinámica derivada del cartel de “Masking our differences” (en Amnesty International Slovenia & Brumen Foundation, 2011, p. 16).

El centro de la clase debe estar vacío para poder moverse con facilidad. El profesor reparte una máscara blanca a cada persona. Pone música y, con la máscara puesta, deben moverse por la

clase. Después, se apaga la música y todos se sientan en el suelo haciendo un círculo. La máscara representa los momentos en los que tanto el profesor como los alumnos han tenido que “ponerse una máscara”, es decir, ocultar su identidad y sus diferencias para intentar ser aceptados por los demás. Cada persona, de forma voluntaria, cuenta su experiencia. Al final, el profesor les propone pintar la máscara de forma que, ahora sí, exprese su identidad, sus gustos, su esencia... Una vez que todos han pintado su máscara, se la vuelven a poner y vuelven a pasear por la clase con música. Con suerte, podrán apreciar de forma visual la belleza de la diversidad.

5.2.8. Evaluación

La evaluación es un proceso y un resultado. Tiene una función formativa, dirigida a mejorar el programa durante su desarrollo, y una función sumativa, enfocada en valorar la eficacia del programa en su totalidad, una vez se ha aplicado (Scriven, citado en Martínez Mediano, 2014). Según Pérez Juste (2000), se pueden distinguir cuatro fases en la evaluación: primero, la evaluación del programa como tal; segundo, la evaluación del proceso de implantación del programa; tercero, la evaluación de los resultados de la aplicación del programa; y cuarto, la institucionalización de la evaluación del programa. Para evaluar el presente plan de actuación se tendrán en cuenta las dos fases de evaluación del proceso y de evaluación de los resultados. Se pasarán escalas de estimación al final de cada sesión y una también al finalizar el programa para hacer una evaluación general de toda la propuesta. Las fuentes de evaluación serán tanto los tutores (ver Anexo I) como los alumnos (ver Anexo II). De esta forma, la información recogida en las escalas de estimación se analizará con el objetivo de incorporar mejoras en el plan de actuación

6. Relación de la propuesta con el Plan de Orientación Académica y Profesional

En la propuesta se pueden encontrar varios aspectos relacionados con la orientación vocacional. Por una parte, uno de los objetivos de la orientación vocacional es conseguir que el alumnado se conozca mejor a sí mismo. Muchas de las sesiones planteadas llevan este objetivo de forma implícita. Por otra parte, se propone fomentar y estimular el valor positivo de la interacción y el trabajo con los demás, competencia laboral bastante significativa. Por este motivo, se plantean en la propuesta las actividades de “Reflexión sobre la cooperación”, “Reflexión sobre la cooperación (II)” y “Grupos de investigación sobre la diversidad cultural”.

7. Relación de la propuesta con el Plan de Apoyo al Proceso Enseñanza-Aprendizaje

Además de las actividades propuestas en las sesiones de tutoría, se van a trabajar algunas actividades en las siguientes materias del currículo:

En Educación Física, como parte de la puesta en práctica de juegos y deportes alternativos, los estudiantes harán una propuesta al profesor de la asignatura para realizar juegos tradicionales de su cultura o región, escogiendo de forma preferente aquellos juegos que la mayoría desconozca. Además de otras propuestas que el profesor incluya sobre juegos tradicionales propios de las culturas minoritarias del centro.

En Geografía e Historia, el profesor variará de tipos de proyecciones del mapamundi (un mapa con Europa en el centro, otro con Australia en el centro, otro con el sur arriba y el norte abajo, otro con Chile en el centro, etc.). De esta forma, los alumnos pueden tomar consciencia de que existen otras visiones diferentes del mundo, descentralizando su mirada, de que lo que se aprende está bastante influenciado por el contexto, y de que muchas veces eso provoca que tengamos una visión sesgada.

En Primera Lengua Extranjera (Inglés), el profesor fomentará la interacción con personas de otras culturas, etnias o nacionalidades de forma presencial o a través de varios medios digitales. La sesión de tutoría de “Cuestionamiento de estereotipos y prejuicios” es un claro ejemplo. Por otra parte, algunas sesiones del tercer curso de secundaria pueden realizarse en inglés. Es el caso de las actividades de “Reflexión sobre la influencia social” y “Reflexión sobre el valor humano”.

Para finalizar, constantemente se están trabajando competencias relacionadas con la materia de Lengua Castellana y Literatura.

8. Coordinación del centro con Servicios Externos

Abrir el centro a otras instituciones para compartir la acción educativa conlleva múltiples beneficios para la educación y el aprendizaje del alumnado.

Existen varias asociaciones que promueven la educación intercultural y realizan acciones de integración sociocultural. El orientador se encargará de contactar con ellas para que den charlas de sensibilización dirigidas al conjunto de la comunidad educativa, e impartidas en horario extraescolar.

Como posible mejora del plan de actuación, se estudiará la creación de un programa de aprendizaje-servicio a la comunidad en colaboración con alguna de las asociaciones.

A nivel local, en Guadalajara se encuentran varias entidades como: Asamblea de Cooperación por la Paz, Asociación de Investigación y Especialización sobre Temas Iberoamericanos, Cooperación Vicenciana para el Desarrollo-Acción Misionera Vicenciana de España, Cruz Roja y ACCEM.

9. Consideraciones finales

El sentido último de la orientación y de la educación en general es ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos y alumnas sin distinción, promoviendo su desarrollo integral hasta el máximo de sus posibilidades. El sistema educativo español va evolucionando hacia una perspectiva inclusiva donde el centro también tenga que adaptarse a la diversidad, pero todavía quedan aspectos que mejorar dentro y fuera del mismo.

El enfoque intercultural plantea infinidad de retos a la sociedad española actual, proponiéndose metas que suponen una transformación profunda de todos los aspectos de esta sociedad. Cambios tanto educativos como sociales, políticos, económicos, etc. (Escarbajal, 2011).

Intentando equilibrar este trabajo entre la insolencia y la prudencia, se ha buscado que la propuesta de intervención no sea excesivamente atrevida y descarada teniendo en cuenta el reto tan complejo que persigue y que, en muchas ocasiones, está fuera de las posibilidades de acción del sistema educativo y, en particular, de la orientación educativa de un determinado centro escolar. Con la equilibrada prudencia, pero con la convicción de que la interculturalidad marca el camino a seguir, esta propuesta de intervención pretende ser el inicio, así como los primeros pasos de una vida. Se debe de entender como un punto de inflexión para que la comunidad educativa, ya consciente de su diversidad cultural y de la que caracteriza a nuestra sociedad y al mundo, y abierta hacia la interacción con personas de diverso origen cultural, esté preparada y concienciada de seguir avanzando, transformando estructuras, procesos y prácticas que excluyen a una parte de la diversidad a partir del establecimiento de un diálogo verdaderamente intercultural.

10. Referencias

Libros, artículos e informes:

- Abdallah-Preteuille, M. (1996??). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.
- Aguado, T. y Mata, P. (Coords.). (2017). *Educación Intercultural*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Amnesty International Slovenia & Brumen Foundation. (2011). *Racism revealed. A Manual for educators on using poster artwork to promote discussion on racism*. [documento pdf]. Recuperado de: <http://www.amnesty.org/download/Documents/SEC0100542011ENGLISH.PDF>
- Arroyo, M. J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6, 144-159. Recuperado de: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/index>
- Auge, M. T. (s.f.). *Santa Ana Guadalajara*. Recuperado de: <http://www.colegiodeguadalajara.es/>
- Ayuntamiento de Guadalajara. (s.f.). *Ciudad*. Recuperado de: <https://www.guadalajara.es/es/ciudad/>
- Canal-L (Productor). (2009). *Canal-L: Paloma Valdivia. "Los de arriba y los de abajo"*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=JJu_FJ1wjVw
- Consejería de Educación y Ciencia. (2006). *El modelo de educación intercultural y cohesión social en Castilla-La Mancha*. Documento inédito. Toledo: Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.
- Consejo Económico y Social España (2019, 20 de marzo). *Informe sobre la inmigración en España: efectos y oportunidades*. Recuperado de: <http://www.ces.es/documents/10180/6053176/Inf0219.pdf>
- Council of Europe [Consejo de Europa]. (2016). *Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Author.
- Escarbajal, A. (2011). Hacia la Educación Intercultural. *Pedagogía Social*, 18, 131-149. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/index>
- Fotogramas (Productor). (2017). *Así ven a España desde Los Simpson*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=47jdb3fp6ck>
- Galve, J. L. (2002). *Orientación y acción tutorial. Educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional*. Madrid: CEPE.
- García Madruga, J. A. y Delval, J. (Coords.). (2010). *Psicología del Desarrollo I*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Garreta, J. (2014). La interculturalidad en el sistema educativo, logros y retos. *Gazeta de Antropología*, 30(2), artículo 3. Recuperado de: <http://www.gazeta-antropologia.es/>
- Gil-Jaurena, I. (2003). *La educación intercultural: una propuesta para la nueva alfabetización*. Documento presentado en el Congreso Internacional Virtual La nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI en CES Don Bosco, Madrid. Texto completo recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/216373963_La_educacion_intercultural_un_a_propuesta_para_la_nueva_alfabetizacion
- Gimeno, J. (2001). El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. *Revista de Educación*, Número Extraordinario 1, 121-142. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/inicio.html>
- Grañeras, M. y Parras, A. (Coords.). (2012). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España: Secretaría General Técnica de la Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Grupo Eleuterio Quintanilla. (s.f.). *Viaje a la esperanza. Materiales para el estudio de las migraciones en la Educación Secundaria Obligatoria*. Recuperado de: http://ntic.educacion.es/w3/recursos/secundaria/transversales/viaje_esperanza/home.htm
- Martínez Mediano, C. (Coord.). (2014). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martín Rojo, L. (Dir.). (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España: Secretaría General Técnica de la Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Naciones Unidas (Productor). (2014). *Día mundial de la diversidad cultural para el diálogo y el desarrollo*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=0RkkMHkKDdI>
- Páez, D., Fernández, I., Ubillos, S. y Zubieta, E. (Coords.). *Psicología social, cultura y educación*. Madrid: Pearson Educación.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: Conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287.
- Plan de Acción Tutorial del Centro. (s.f.). Documento de distribución interna, Colegio Santa Ana de Guadalajara.

Plan de Orientación de Centro. Curso 2018/2019. (s.f.). Documento de distribución interna, Colegio Santa Ana de Guadalajara.

Plan General Anual del Centro. Curso 2018/2019. (s.f.). Recuperado de: <http://www.colegiodeguadalajara.es/images/2018-2019/Plan-General-Anual-2018-2019.pdf>

Portera, A. (2011). Intercultural and Multicultural Education. Epistemological and Semantic Aspects. In C. A. Grant & A. Portera (Eds.), *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness*, pp. 12-30. New York, NY: Taylor & Francis Group.

Proyecto Educativo Colegio Santa Ana Guadalajara. (s.f.). Recuperado de: http://www.colegiodeguadalajara.es/images/archivos/ANAS/proyecto%20nuestro%20proyecto/1%20nuestro%20proyecto/proyecto_1.pdf

Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.

Pujolàs, P. y Lago, J. R. (Coords.). (s.f.). *El programa CA/AC (“cooperar para aprender/aprender a cooperar”) para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Laboratorio de Psicopedagogía, Universidad de Vic. Recuperado de: <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2017/02/Libro-Grupos-Cooperativos.pdf>

Santrock, J. W. (2004). *Psicología del desarrollo en la adolescencia* (Trad. A. C. Pérez). (9ª ed.). Madrid: Mc Graw Hill Interamericana (Obra original publicada en 2003).

Tuzel, S. y Hobbs, R. (2017). El uso de las redes sociales y la cultura popular para una mejor comprensión intercultural. *Revista Científica de Educomunicación*, 25(51), 63-72.

Valdivia, P. (2009). *Los de arriba y los de abajo*. Pontevedra: Kalandraka.

Legislación:

España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106. Disponible: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295. Disponible: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

España. Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. *Boletín Oficial del Estado*, 21 de febrero de

- 1996, núm. 45. Disponible: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1996/BOE-A-1996-3834-consolidado.pdf>
- España. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de enero de 2015, núm. 3. Disponible: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-37-consolidado.pdf>
- España. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de enero de 2015, núm. 25. Disponible: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-738-consolidado.pdf>
- Toledo. Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha. *Boletín Oficial del Estado*, 13 de octubre de 2010, núm. 248. Disponible: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2010/BOE-A-2010-15624-consolidado.pdf>
- Toledo. Decreto 66/2013, de 03/09/2013, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, 6 de septiembre de 2013, núm. 173. Disponible: https://docm.castillalamancha.es/portaldocm/descargarArchivo.do?ruta=2013/09/06/pdf/2013_10828.pdf&tipo=rutaDocm
- Toledo. Decreto 40/2015, de 15/06/2015, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, 22 de junio de 2015, núm. 120. Disponible: <http://www.educa.jccm.es/es/normativa/decreto-40-2015>
- Toledo. Decreto 85/2018, de 20 de noviembre, por el que se regula la inclusión educativa del alumnado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, 23 de noviembre de 2018, núm. 229. Disponible: https://docm.castillalamancha.es/portaldocm/descargarArchivo.do?ruta=2018/11/23/pdf/2018_13852.pdf&tipo=rutaDocm

Anexo I. Escala de estimación para tutores

Nombre tutor/a: _____ Apellidos: _____
Curso: _____ Fecha: _____ Nombre sesión: _____

Por favor, señala del 1 al 10 según el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
He comprendido los objetivos de la actividad.										
He comprendido el procedimiento a seguir.										
Ha sido repetitiva porque eso ya lo hemos trabajado.										
Es importante trabajar sobre ese tema.										
Me ha hecho reflexionar y cuestionar mis creencias.										

Contesta a las siguientes preguntas:

¿Qué ha sido lo mejor de la actividad?

¿Qué has echado en falta?

¿Qué quitarías, cambiarías o harías diferente para mejorar la actividad?

Si tuvieras que recomendar esta actividad a otro/a profesor/a, ¿qué le dirías?

Gracias por tu aportación.

Anexo II. Escala de estimación para alumnos

Nombre alumno/a:

Apellidos:

Curso:

Fecha:

Nombre sesión:

Por favor, señala del 1 al 10 según tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
He entendido la finalidad de la actividad.										
Ha sido útil y relevante para mí.										
Ha sido repetitiva porque eso ya lo hemos trabajado.										
Me ha hecho reflexionar.										

Contesta a las siguientes preguntas:

¿Qué ha sido lo mejor de la actividad?

¿Qué has echado en falta?

¿Qué quitarías, cambiarías o harías diferente para mejorar la actividad?

Si tuvieras que recomendar esta actividad a un/a amigo/a, ¿qué le dirías?

Gracias por tu aportación.