

INVESTIGACIÓN Y ORIENTACIÓN PARA EL DESARROLLO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL

TEMA III

PAUTAS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA OPTIMIZAR LA
INVESTIGACIÓN EN DIVERSIDAD CULTURAL

ACTIVIDADES PRÁCTICAS CORREGIDAS



M. ANGELES DE LA CABA COLLADO

FACULTAD DE EDUCACIÓN, FILOSOFÍA Y ANTROPOLOGÍA

ACTIVIDADES PRÁCTICAS CORREGIDAS

TEMA III

PAUTAS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA OPTIMIZAR LA INVESTIGACIÓN EN DIVERSIDAD CULTURAL

Actividades prácticas

- Nuevas tendencias en la evaluación 3
- Hacia una sociedad más multilingüe y multicultural
de programas de educación multicultural 7
- Agresión, bullying y diversidad cultural 11
- Role-playing y prevención primaria en diversidad cultural 17
- Las lenguas como elemento de cohesión social 20

NUEVAS TENDENCIAS EN LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE EDUCACIÓN MULTICULTURAL

Breve descripción de la actividad y objetivos

El artículo realiza una revisión de enfoques y tendencias, en la evaluación de programas. La actividad consiste en leer el tema III y el artículo para delimitar la perspectiva actual de investigación y, después, analizar dos propuestas concretas: la evaluación participativa (Bartolomé y Cabrera, 2000, pág 467-470) y el “empowerment” como estrategia de evaluación en la Educación Intercultural (Bartolomé y Cabrera, 2000, 472-477).

Tareas a desarrollar secuencialmente

La tarea tiene tres partes bien delimitadas

1. **Señalar la perspectiva que proponen las autoras para la investigación de programas multiculturales en el artículo y hacer una tabla con dos columnas para comparar la “evaluación de programas” con la perspectiva de la “evaluación diagnóstica”.** Hay que tener en cuenta que el material de estudio ofrece varios aspectos, al plantear la evolución y los retos: qué se investiga, con qué metodología y técnicas, qué lugar debe ocupar el programa, qué papel ocupan las y los investigadores en el diseño aplicación y evaluación de programas.

Artículo

Bartomé, M y Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de Educación multicultural. *Revista de Investigación educativa*, 18, 2 (463-479)

<p>INVESTIGACIÓN BASADA EN LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA <i>(informes diagnósticos)</i></p>	<p>INVESTIGACIÓN SOBRE E EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DESDE FINALES DE LOS 90</p>
<p>Qué se investiga <i>El objetivo es la elaboración de informes diagnósticos para el desarrollo de programas en contextos multiculturales</i> <i>Tiene un carácter compensatorio para alumnado en riesgo de minorías culturales.</i></p> <p>Metodología <i>variada: estudios de campo con investigación por encuesta y, en mucha menor medida, otro tipo (grupos de discusión, etnografía)</i></p> <p>Papel de las y los investigadores <i>Expertos en el diseño de la investigación, diagnóstico y elaboración de los informes para el desarrollo del programa</i></p>	<p>Qué se investiga <i>Desde finales de los 90, surgen iniciativas cuyo objetivo es evaluar “programas de intervención” en contextos concretos.</i> <i>La diversidad cultural adopta un carácter preventivo, que deja de plantearse como compensatorio y que subraya el papel de la participación y la dimensión formativa</i></p> <p>Metodología. <i>Ajuste de los diseños de investigación y los programas a las necesidades de sus participantes. Las modificaciones tienen lugar en función de las personas-usuarias que toman parte, las instituciones y el mismo tipo de programa</i></p> <p>Papel de las y los investigadores <i>Facilitadores de los procesos de participación para la identificación de necesidades y su consecución durante el desarrollo del programa de intervención</i></p>

2. La evaluación participativa tiene tres ejes que la definen: quién crea y controla la producción del conocimiento en el proceso de evaluación, cómo se realiza la selección de las personas interesadas y/o afectadas por el programa, así como la profundidad y la extensión de la participación por parte de los grupos implicados

Esta segunda tarea de la actividad consiste en analizar la propuesta del programa de desarrollo de identidad cultural en adolescentes (Bartolomé y Cabrera, 2000; Sandín, 1997), a modo de ejemplo, y valorarla desde el punto de vista del papel de la investigación

<i>Quién crea y controla</i>	<i>Cómo se selecciona participantes</i>	<i>Profundidad y extensión de la participación</i>
<i>Inicialmente la investigadora para una evaluación genérica de necesidades; progresivamente, el control también lo tienen las y los adolescentes participantes, mediante una evaluación participativa donde se van redefiniendo las necesidades</i>	<i>No hay una selección aleatoria. El diseño es intencional y se dirige a grupos-clase completos</i>	<i>La autonomía de las y los adolescentes va aumentando respecto a los investigadores y evaluadores externos, que siguen teniendo su papel como facilitadoras.</i>

Sandín, Pau (1997). Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural: evaluación participativa de un programa de acción tutorial. Universidad de Barcelona: tesis inédita

<https://www.tesisenred.net/handle/10803/2352?show=full>

3. **La tarea consiste en valorar el empowerment, como estrategia de evaluación de programas.** Requiere tomar en consideración las fortalezas, experiencias, estrategias y metas que tienen los miembros de los grupos más oprimidos. También implica ayudar a estos grupos a comprender las capacidades necesarias que les posibilite conseguir sus metas de una forma satisfactoria (Bartolomé y Cabrera, 2000, pág. 472).

La tarea, en este punto de la actividad, consiste **en analizar y valorar el ejemplo “Evaluación del programa Ekipikouros de inserción socio-laboral de inmigrantes no comunitarios del ayuntamiento de Barcelona”, que aparece en el artículo de Bartolomé y Cabrera como estrategia evaluativa de empowerment.**

El programa Epikouros constituye una buena practica de empowerment en la medida que ayuda a sus participantes a ser consciente de sus metas y estrategias, al tiempo que les estimula a comprender y mejorar sus capacidades, tal y como se detalla, a continuación.

En una fase previa se constituye el grupo de evaluación con distintos agentes socioeducativos del Servicio de Orientación, los servicios municipales, las asociaciones de inmigrantes ATIME, BATUTA y el INEM.

Desde el punto de vista del empowerment en esta fase se está contribuyendo a que las y los agentes socioeducativos participantes (SOLI, servicios del ayuntamiento para inserción socio-laboral, asociaciones...) tomen conciencia de su propio funcionamiento y de posibles formas de mejorarlo. En este sentido, se facilita a la autorreflexión sobre las funciones de cada grupo. A partir de aquí, surgen posibilidades de establecer mejores redes de colaboración entre ellos para el futuro.

Después, en una primera etapa se hace una descripción y un análisis del programa, tal y como queda con el análisis de necesidades que han hecho los distintos agentes socioeducativos y se compara con el inicialmente preparado.

Desde el punto de vista del empowerment esto sirve para que las y los agentes socioeducativos tengan un mayor conocimiento sobre aspectos a mejorar, tales como la necesidad de mayor concreción y clarificación, pero, sobre todo, la necesidad de precisar los elementos claves para poner en práctica y evaluar un programa.

En la segunda etapa se establecen los objetivos de la evaluación y se incide sobre la importancia de delimitar en qué medida el programa es útil para satisfacer las necesidades que motivaron su creación. Asimismo, se subraya la importancia de concretar cómo deberían funcionar los servicios normalizados de inserción socio-laboral del Ayuntamiento para que sean receptivos a las necesidades de las personas inmigrantes. Por otra parte, se toma conciencia de las diferentes perspectivas para analizar la eficacia de un programa.

Desde el punto de vista del empowerment se está potenciando que los grupos participantes adquieran conocimientos sobre cómo formular objetivos y transformarlos en el proceso en función de las evidencias. De la misma manera, se estimulan habilidades de diálogo y resolución de conflictos entre los grupos participantes.

En la tercera etapa se seleccionan las estrategias para evaluar y en la cuarta se procede tanto a la elaboración del informe. Después del análisis de los resultados de la evaluación, se toma conciencia de la importancia de la retroalimentación y la elaboración de informes.

Desde el punto de vista del empowerment se está contribuyendo a que los grupos revisen sus capacidades de planificación, de análisis y evaluación de la información, así como de realización de informes escritos de evaluación para diferentes audiencias. A nivel técnico se fortalece la revisión de las habilidades generales de comunicación y escrita para la elaboración de informes. A nivel colaborativo, se refuerza la puesta en práctica de representar las diferentes perspectivas de los grupos en el informe de evaluación

HACIA UNA SOCIEDAD MAS MULTILINGÜE Y MULTICULTURAL

Breve descripción de la actividad y objetivos

La actividad consiste en revisar la web y describir lo que tiene. Después, elegir un colectivo -1) madres-padres, 2) profesoras y profesores, 3) chicas y chicos-, y seleccionar dos actividades que representen “una buena práctica”, desde el punto de vista de lo aprendido en los temas segundo y tercero.

Gómez, S. hacia una sociedad europea más multilingue y multicultural.
Encuentro, 24, 32-37

Web del proyecto

www.multilingual-families.eu

The project ‘Multilingual Families Supporting multilingual families

Proyecto Multicultural Schools – Enhancing Cultural and Linguistic Treasure of Europe through Teachers

Ultima fecha de revisión 28-III-21

La web incluye material para los docentes con recursos y guía didáctica. Asimismo, dispone de abundante material para las familias con “Guías de aprendizaje autónomo para padres” y “30 actividades para fomentar el plurilingüismo en casa”. Entre el material para niños y niñas, cabe destacar los albumnes y los videos interactivos. Todo el material se distribuye conforme a dos franjas de edad: 0-6 años y 6-12

Tareas a desarrollar secuencialmente

- 1) **Elegir un colectivo y revisar los materiales que ofrece el proyecto. Delimitar de qué tipo de proyecto se trata, teniendo en cuenta lo aprendido sobre prevención, planteamiento sistémico y global (tema II), así como lo aprendido específicamente sobre programas de prevención primaria (tema III).**

Se trata de un proyecto de prevención primaria. Está pensado de cara a la mejora, antes de que se presente un problema y destinado a todo el colectivo, sin distinción por posibles situaciones de riesgo o exclusión.

Tiene algunos indicadores de proyecto sistémico. Hay dos destacables

- *Utiliza figuras y agentes socioeducativos fundamentales, como son las familias y las escuelas.*
- *Despliega habilidades para su uso en la vida cotidiana. Incide, especialmente, sobre las habilidades lingüísticas que se considera como elementos claves para el aprendizaje en contextos pluriculturales y plurilingües*

Por lo que se refiere al planteamiento global cabe destacar el carácter creativo y lúdico que se quiere dar a las actividades, con los juegos, el material audiovisual y los e-story books (libros de historias).

- 2) **Elegir dos actividades, representativas de lo que se entiende por buenas practicas**, desde el punto de vista de pautas de orientación (temas segundo y tercero), describiéndolas y referenciándolas adecuadamente.

La primera actividad elegida es “las criaturas del bosque”, que es la sexta de las 30 que se ofrecen. Es una actividad de 15 minutos, que las madres y

padres pueden repetir tantas veces como deseen con su hijo o hija. Se puede usar, preferentemente, en el medio natural y se complementa con role-playing creativo. Por ejemplo, adoptar el papel de un elfo que habla solo rumano, que es el idioma materno. El juego consiste en que el niño o niña se convierte en un elfo y atrapa a sus padres en el bosque. Estos solo pueden ser liberados si contestan a las preguntas que el elfo les hace sobre el bosque o lugar de la naturaleza donde se encuentran. El padre o/y la madre pueden hacer tantas preguntas como quieran al elfo, con la única condición de que sea en el mismo idioma que se le han hecho las preguntas. Después se pueden intercambiar los papeles y el idioma. También se puede continuar con la misma dinámica y otro personaje que el niño o la niña elija.

La segunda actividad elegida es “worldwide radio stations” (radios del mundo), que es la 15 de las 30 ofrecidas. El objetivo de la actividad es motivar a buscar activamente contacto con emisoras de radio que hablan los idiomas de la familia. Permite el uso compartido de internet para la búsqueda y uso de las radios. Puede llevarse a cabo con niños pequeños (hasta 6 años) o con los mas mayores (6-12). Después de familiarizarse con los programas de la cadena seleccionada la madre/padre tienen que elegir un programa adecuado para su hijos, de acuerdo a su edad e intereses. Una vez que el niño o niña se ha familiarizado con la emisora es importante que sean ellos mismos quienes elijan lo que quieren escuchar, por lo que supone de motivación. Es útil que no estén desarrollando otra actividad al mismo tiempo. También se destaca como muy importante el saber estimular para que cuenten lo que han escuchado con sus propias palabras.

La primera actividad tiene un alto potencial por su carácter lúdico y creativo para usar el lenguaje, que permite dar valor a los lenguas que se usan en entorno familiar. La segunda actividad se vale del compartir tecnología entre padres e hijos para la práctica de lenguas. En ambos casos compartir momentos gratificantes juntos puede mejorar la relación y el vínculo, pero además, permite valorar la diversidad como algo enriquecedor.

AGRESIÓN, BULLYING Y DIVERSIDAD CULTURAL

Breve descripción de la actividad y objetivos

La actividad tiene un doble objetivo. Por un lado, consiste en aplicar el conocimiento sobre agresión y bullying que se explicita en el apartado de programas de prevención terciaria (tema III), para identificar situaciones de bullying. Después, describir las estrategias de afrontamiento, tanto en la posición de víctima como de observador. Se trata de contextualizar el uso de un instrumento de evaluación muy concreto – el cuestionario situacional- en el marco de dos investigaciones para valorar los resultados sobre estrategias de afrontamiento.

Tareas a realizar secuencialmente

1.- Se trata de saber diferenciar entre situaciones puntuales de agresión y situaciones de bullying. Después de leer las situaciones descritas en el cuestionario situacional hay que decidir cuáles pueden considerarse “bullying”, explicitando los rasgos que lo justifican y el tipo de bullying (su uso correcto es criterio para la evaluación)

En el cuestionario situacional para estudiantes podríamos decir que hay indicadores de bullying en una buena parte de las historias que se presentan, puesto que se dan las tres características básicas: desequilibrio de poder y escasa posibilidad de defenderse por parte de la víctima, así como sistematicidad. Lo que es diferencial es el tipo de acoso.

El acoso directo, con agresiones a la persona y sus cosas, aparece en las historias primera y segunda. En la primera aparecen la burla y los insultos en los recreos; el hecho de que se produzcan en grupo pone de manifiesto el desequilibrio de fuerzas, las escasas posibilidades de defenderse y se repite con

asiduidad, por lo que cabe hablar de acoso de tipo directo. De la misma manera, en la segunda historia, la destrucción de cosas personales (mochila, chaqueta....) y el hecho de que le empujen, le insulten y le digan frecuentemente, durante los recreos, que se marche a su país, son claros indicadores de acoso directo, fundamentado en el hecho de ser diferente.

El acoso relacional aparece en la cuarta historia y en la sexta. En la cuarta aparecen métodos de agresión menos directos, como contar las cosas íntimas en la cuarta o utilizar la manipulación de la situación para marginar y aislar en la sexta. Estas situaciones provocan una relación de poder desigual, con desventaja para la víctima que tiene situaciones difíciles para defenderse.

Finalmente el ciberacoso aparece en la tercera, la séptima y la octava. En todos estos casos el medio de ataque es a través de la tecnología, con grabación y difusión de imágenes. Basta con que la difusión se produzca una vez para que los efectos se multipliquen, a diferencia de lo que sucede con el acoso relacional y el directo. A menudo, se combina con el acoso directo. Se es atacado físicamente y se graban las imágenes, o se utiliza el chantaje.

Algunas historias muestran violencia puntual pero no acoso (éste requiere ataques sistemáticos, aunque no sean continuados, salvo para el ciberacoso. En la quinta historia aparece una situación de violencia de género y en la última (novena) violencia y destrucción de bienes públicos.

2.- Describir las estrategias de afrontamiento, que utilizan tanto estudiantes como madres y padres.

Las estrategias de afrontamiento para los estudiantes son de tres tipos

- 1). Las estrategias de afrontamiento pasivo-evitativo (no hacer nada, marcharse)*
- 2).- Las estrategias de afrontamiento positivas (asertividad, ayuda)*
- 3).- Las estrategias de afrontamiento agresivas (hacer lo mismo y devolver lo que a uno le hacen con agresividad)*

El peso porcentual de las estrategias positivas de afrontamiento relatadas por preadolescentes y adolescentes, de frenar los ataques y/o pedir ayuda es cercano a la mitad de las respuestas. El porcentaje es menor que lo encontrado en otros trabajos de investigación y quizás, se explica por el hecho de que se ha valorado con un cuestionario situacional, donde “la conducta deseable” no es tan evidente como en otro tipo de cuestionarios. Además, la variabilidad de las respuestas es un elemento a considerar, en función de la edad, el género y el tipo de historia

En el caso de las madres y los padres, ante los mismos tipos de acoso e historias, se les pregunta por tres estrategias de afrontamiento (estrategia de no intervención, resolución en el círculo familiar y búsqueda de apoyo externo. No se encuentran diferencias en función del género pero sí según el tipo de acoso. Las estrategias de búsqueda de ayuda externa prevalecen en las historias de ciberagresión y, en menor medida, de acoso directo. Sin embargo, son estrategias muy marginales en los casos de acoso relacional, al que madres y padres restan importancia, inclinándose, a menudo, por estrategias de no intervención.

Material de trabajo

Artículos

Disponibles en la web de la revista

<http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/inicio.html>

De la Caba, M.A y Lopez, J.R (2013a). La agresión entre iguales en la era digital: estrategias de afrontamiento de los estudiantes del último ciclo de Primaria y el primero de Secundaria. *Revista de Educación*, 362, 247-272

De la Caba, M.A y López, J.R (2013b). La respuesta de los padres a situaciones hipotéticas de agresión a sus hijos en contexto escolar. *Revista de Educación*. número extraordinario, 236-260

Cuestionario situacional para estudiantes

1.- Un grupo de chicos de clase se dedican a hacer burla y a insultar a A. durante los recreos.

¿Qué harías si te pasara a ti?	¿Qué harías si tú fueras compañero/a?
1.- Nada. Callar y aguantarme 2.- Esperar el momento para hacerle una faena cuando no se den cuenta 3.- Hacerle lo mismo: burlarme e insultarles a ellos 4.- Pedirles que paren 5.- Buscar ayuda ¿a quién le pedirías ayuda? 6.- No haría nada de lo anterior. Lo que yo haría es.....	1.- Marcharme 2.- Nada. Mirar sin meterme 3.- Pedirles que le dejen en paz 4.- Hacerles burla e insultarles a ellos 5.- Buscar ayuda ¿a quién se le pedirías? 6.- No haría nada de lo anterior. Lo que yo haría.....

2.- Un día K. y A. aprovechan la hora del recreo para esconderle la mochila y rasgarle la chaqueta a M. Aunque intenta esconderse cada vez que les ve, no le sirve de mucho, porque siempre consiguen encontrarle. Le quitan cosas, le empujan y le dicen que se largue a su país.

¿Qué harías si te pasara a ti?	¿Qué harías si tú fueras compañero/a?
1.- Nada. Callar y aguantarme 2.- Esperar el momento para hacerle una faena cuando no se den cuenta 3.- Hacerle lo mismo y romperles algo 4.- Decirles que dejen de meterse conmigo 5.- Buscar ayuda ¿a quién le pedirías ayuda? 6.- No haría nada de lo anterior. Lo que yo haría es	1.- Irme a otro sitio. Hacer que no he visto 2.- Acercarme pero sin hacer nada 3. Pedirles que le dejen en paz 4. Hacerles lo mismo(esconderles algo y rasgarles la chaqueta) 5.- Buscar ayuda ¿a quién se le pedirías? 6.- No haría nada de lo anterior. Lo que yo haría

3.- Una cuadrilla de chicos de clase empiezan a vacilar, empujar y dar golpes a J, un chico del grupo, mientras otro lo graba con un teléfono móvil. Después se lo pasan entre ellos.

¿Qué harías si te pasara a ti?	¿Qué harías si tú fueras compañero/a?
1.- Nada. Callar y aguantarme 2.- Esperar el momento para hacerle una faena cuando no se den cuenta 3.- Hacerle lo mismo: darles empujones y golpes a ellos 4.- Decirles que dejen de meterse conmigo 5.- Buscar ayuda ¿a quién le pedirías ayuda? 6.- No haría nada de lo anterior. Lo que yo haría es.....	1.- Irme a otro sitio. Hacer que no he visto 2.- Acercarme pero sin hacer nada 3. Pedirle que le deje en paz 4. Entrar en la pelea para defender a Ainitze 5.- Buscar ayuda ¿a quién se le pedirías? 6.- No haría nada de lo anterior. Lo que yo haría.....

4.- I le cuenta a J cosas muy personales, pero con la condición de que no las comente con nadie y guarde el secreto. Sin embargo, J las va contando a otro

¿Qué harías si te pasara a ti?	¿Qué harías si tú fueras compañero/a?
1.- Nada. Callar y aguantarme 2.- Esperar el momento para hacerle una faena cuando no se den cuenta 3.- Hacerle lo mismo: gritarle y pegarle 4.- Decirles que no me parece bien 5.- Buscar ayuda ¿a quién le pedirías ayuda? 6.- No haría nada de lo anterior. Lo que yo haría es	1.- Irme a otro sitio. Hacer que no he visto 2.- Acercarme pero sin hacer nada 3. Pedirle que le deje en paz 4. Entrar en la pelea para defender a Ainitze 5.- Buscar ayuda ¿a quién se le pedirías? 6.- No haría nada de lo anterior. Lo que yo haría

5.- Ay P, que son compañeros de clase, llevan saliendo como pareja una temporada. Una mañana empiezan a discutir en el pasillo A intenta marcharse pero le agarra fuerte del brazo, empieza a gritarle y le pega una torta.

¿Qué harías si te pasara a ti?	¿Qué harías si tú fueras un compañero/a que sabe lo que está pasando?
1.- Nada. Callar y aguantarme 2.- Esperar el momento para hacerle una faena cuando no se den cuenta 3.- Hacerle lo mismo 4.- Dejarle que deje de meterse conmigo 5.- Buscar ayuda ¿a quién le pedirías ayuda? 6.- No haría nada de lo anterior. Lo que yo haría es	1.- Irme a otro sitio. Hacer que no he visto 2.- Acercarme pero sin hacer nada 3. Pedirle que le deje en paz 4. Entrar en la pelea para defender a Ainitze 5.- Buscar ayuda ¿a quién se le pedirías? 6.- No haría nada de lo anterior. Lo que yo haría

6.- El grupo de clase hace un plan de fin de semana y deciden no llamar a I. Cuando éste pregunta le dicen que se les ha olvidado. A la semana siguiente le llaman y le dicen para quedar en un sitio diferente al que han quedado todos.

¿Qué harías si te pasara a ti?	¿Qué harías si tú fueras un compañero/a que sabe lo que está pasando?
1.- Nada. Callar y aguantarme 2.- Esperar el momento para hacerle una faena cuando no se den cuenta 3.- No invitarles a mis planes 4.- Decirles que no me parece bien 5.- Buscar ayuda a quién le pedirías ayuda? 6.- No haría nada de lo anterior. Lo que yo haría es	1.- Hacer otro plan 2.- Salir con la cuadrilla y no decir nada 3. Pedirles que no le hagan esa faena 4.- Hacerles lo mismo y no invitarles a mis planes 5.- Buscar ayuda ¿a quién se le pedirías? 6.- No haría nada de lo anterior. Lo que yo haría

7.- Una cuadrilla de chicas de clase se pasan por teléfono móvil imágenes , en las cuales se ve cómo le empujan, le vacilan y le dan golpes

¿Qué harías si te pasara a ti?	¿Qué harías si tú fueras un compañero/a que sabe lo que está pasando?
1.- Nada. Callar y aguantarme 2.- Esperar el momento para hacerle una faena cuando no se den cuenta 3.- Hacerle lo mismo: gritarle y pegarle 4.- Decirles que no me parece bien 5.- Buscar ayuda ¿a quién le pedirías ayuda? 6.- No haría nada de lo anterior. Lo que yo haría es	1.-Nada. No ver las imágenes y pasar de la historia 2.- Ver las imágenes pero no pasarlas 3. Pedirles a los que las han puesto que las quiten 4. Hacerles lo mismo a los que las han puesto 5.- Buscar ayuda ¿a quién se le pedirías? 6.- No haría nada de lo anterior. Lo que yo haría

8.- J ha grabado sin permiso unas imágenes de J y le amenaza con pasarlas a otros compañeros, si no le hace los deberes de clase. Lleva ya unos meses haciéndole este.

¿Qué harías si te pasara a ti?	¿Qué harías si tú fueras un compañero/a que sabe lo que está pasando?
1.- Hacerle los deberes 2.- Esperar el momento para hacerle una faena cuando no se den cuenta 3.- Hacerle lo mismo y grabarle en otro momento 4.- Decirle que deje de meterse conmigo 5.- Buscar ayuda 6.- No haría nada de lo anterior. Lo que yo haría es	1.- Marcharme, porque no quiero participar 2.- Mirarlas para no hacer nada 3.- Pedirle que le dejen en paz 4.- Hacerle lo mismo en otro momento 5.- Buscar ayuda ¿a quién se le pedirías? 6.- No haría nada de lo anterior. Lo que yo haría

9.- I y A vuelven a clase después de la hora de recreo. A le propone a Iker quemar una papelera y la queman

¿Qué harías si te pasara a ti?	¿Qué harías si tú fueras un compañero/a que sabe lo que está pasando?
1.- Nada. Marcharme 2.- Quedarme viendo cómo lo quema 3.- Decirle que no me parece bien quemar la papelera 4.- Intentar convencerle para que no la queme 5.- Marcharme y buscar ayuda 6.- No haría nada de lo anterior. Lo que yo haría es	1.- Marcharme 2.- Quedarme viendo cómo la quema 3.- Decirle que no me parece bien quemar la papelera 4.- Intentar convencerle para que no la queme 5.- Buscar ayuda ¿a quién se le pedirías? 6.- No haría nada de lo anterior. Lo que yo haría

ROLE-PLAYING Y PREVENCIÓN PRIMARIA EN DIVERSIDAD CULTURAL

Breve descripción de la actividad y las tareas a realizar

1) Identifica de qué tipo de recurso se trata y analiza los requisitos de eficacia desde el punto de vista de los recursos (Tema II)

En este llamado “juego de rol”, que se desarrolla en una calle ficticia con un mercado, se les pide a los estudiantes que adopten un rol, bien como transeúntes, mercaderes u observadores, con el objetivo de poner de manifiesto su actitud ante personas de culturas diferentes. La actividad dura aproximadamente una hora y tiene tres fases. Los primeros quince minutos se dedican a preparar la escena de la representación, con personajes de cuatro culturas diferentes (que, habitualmente, tienen presencia en el aula) y repartir los roles, con consignas generales, para cada uno de los roles. A unos se les pide que hagan de mercaderes, sin atender a las provocaciones e insultos. Entre el grupo de transeúntes a la mitad se les da la consigna de pasar por algunos puestos, donde hay vendedores que pertenecen a otros grupos culturales, insultando y provocando, mientras que los otros compran de forma pacífica. Los observadores tienen la instrucción de tomar notas sin intervenir para nada. Después de 10 minutos de representación se para un rato y se vuelve a representar invirtiendo los papeles, para facilitar después un debate entre todos. Sin embargo, este juego de rol que tiene una duración de entre hora y hora media, se completa con el trabajo previo realizado por los estudiantes en expresión artística, donde han elaborado, sin saber para qué, unas letras de colores que se usan en la representación.

Es un role-playing, que se incluye dentro de los recursos de dramatización con roles definidos para sus participantes pero con un guión abierto, en cuanto a lo que dicen y en qué momento. Se trata de un guion que ofrece un contexto de diversidad cultural con escenas cotidianas de conflicto en un mercado,

estereotipos y confrontación que acaba en enfrentamiento, dejando abierto lo que pueden decir los personajes. En este sentido, frente a otro tipo de juegos de rol con guiones cerrados, cabe destacar que se dan pautas generales pero no se marca lo que tienen que decir o en qué momento, con lo cual se pretende que afloren lo que piensan y sienten. De esta manera, se garantiza que afloren las actitudes de los estudiantes y que se puedan trabajar en la fase del debate.

La inversión de roles desempeñados se garantiza, en este caso, pidiendo a los estudiantes que interpretaban el papel de xenófobos que pasen a ser defensores y que, viceversa, los defensores pasen a interpretar el papel de xenófobos. En este sentido, se incorpora al juego de rol uno de los principales requisitos de eficacia señalados por la investigación para este tipo de recursos. Es fundamental para favorecer la toma de perspectiva y la empatía.

La colaboración entre diferentes educadores, haciendo transversal las actividades dentro del propio currículum y con continuidad en el tiempo son indicadores muy destacables, desde el punto de vista de los requisitos de eficacia de un planteamiento global. De esta manera, se consigue que el tratamiento de la diversidad no se convierta en algo aparte, trabajando dentro de las propias materias, con colaboración de diferentes profesores.

Además, desde el punto de vista de los requisitos de eficacia con una perspectiva global hay que destacar el papel de la decoración habitual del aula, que sugiere interés y preocupación por integrar la diversidad en la vida cotidiana. De hecho, el aula está decorada con ocho banderas, que representan las diferentes procedencias de los estudiantes del aula.

Por otro lado, el requisito de la participación, como elemento de cohesión del grupo y de debate cultural, parece que se garantiza en la medida que se realizan habitualmente actividades de simulación y juegos de rol.

Desde el punto de vista de los indicadores sistémicos, cabe destacar la colaboración entre distintos agentes educativos

2.- Plantear en qué tipo de programa de prevención se podría utilizar una experiencia como la planteada, justificando la respuesta (Tema III)

Tal y como está detallada se trata de una actividad para un programa de prevención primaria, dirigida a todos los miembros del grupo, sin que existe un problema previo o situación de exclusión que afrontar. Sin embargo, podría utilizarse, también en un programa de prevención secundaria, para un colectivo con indicadores de riesgo por situaciones de vulnerabilidad.

Referencia.

Morales, M. Un juego de rol para la cohesión. *Cuadernos de Pedagogía*, 250, 29-33

LAS LENGUAS COMO ELEMENTO DE COHESIÓN SOCIAL: VIDEOS Y DINÁMICAS

Descripción de la actividad y tareas a desarrollar

La actividad consiste en analizar un video y una dinámica como recursos para trabajar el aprendizaje de lenguas como instrumento de cohesión social.

1.- Describir y analizar el video de youtube, detallando pautas de orientación para su utilización en una clase de aprendizaje de lenguas, desde un programa de prevención primaria

http://www.educacionsocialyciudadana.com/eu/atalak/orria_1/zure-esperientzia/youtube-kanala/343/elkarbizitza.php

En el video aparecen unos pájaros, iguales entre sí, molestándose entre ellos, hasta que llega un pájaro de gran tamaño. Se unen para atacar al recién llegado y expulsarlo. Sin embargo, el resultado de esta unión es que los pájaros acaban en el suelo y desplumados, como efecto del ataque al gran pájaro, que se ríe de ellos, ante su nuevo aspecto.

El uso de un recurso de este tipo, que es mudo, es muy adecuado para un grupo que está aprendiendo una lengua, que es un contexto sumamente rico para un programa de prevención primaria. Permite que describan, con sus palabras, lo que ven en el video y lo que les sugiere. Cumple los requisitos de un video. Es corto y aparentemente lúdico, ya que permite sonreír mientras se visualiza para todos, facilitando el compartir juntos algo agradable, que, es clave para la cohesión del grupo.

Por otra parte, el propio contenido del video permite, además, reflexionar sobre el papel de la colaboración. El uso de preguntas para su debate permite, asimismo, no solo practicar con la lengua, sino también ahondar en la colaboración, que aumenta la cohesión de un grupo. En este sentido, es clave atender a los requisitos de eficacia de las preguntas para que favorezcan la toma de perspectiva, la empatía, el pensamiento reflexivo, la contraposición de

perspectivas entre los participantes y el debate. Las preguntas (siempre abiertas) podrían ser al principio descriptivas (qué es lo que se ve en el video) y abordar, después las emociones, sobre todo para potenciar la toma de perspectiva y la empatía (cómo crees que se han sentido los pájaros con la llegada del pájaro que es distinto, cómo te sentirías tú si fueras uno de los pájaros pequeños o el pájaro grande) así como el pensamiento reflexivo en la búsqueda de alternativas para una solución mejor para todos (cuáles han sido las consecuencias expulsar al pájaro distinto, qué otras cosas podrían haber hecho, cuáles serían las consecuencias de eso que propones)

2.- Elegir una dinámica que sirva para favorecer la cohesión en una clase de aprendizaje de lenguas, analizando los riesgos y planteando propuestas de mejora.

Enrique González. 456 Juegos y Dinámicas de Integración grupal
Ministerio para la transición ecológica. Gobierno de España. MINECO
<https://www.miteco.gob.es/es/>

La actividad elegida es “cinta de prejuicios” que consiste en poner una etiqueta alrededor de la cabeza de cada uno de las y los participantes. La consigna es interactuar tratando a los demás según la etiqueta que llevan en la frente, sin decir abiertamente la palabra.

En el contexto de un programa de aprendizaje de lenguas el uso de una dinámica como esta puede usarse, siempre que exista un buen clima y cohesión de grupo. Sin embargo, hay que tener en cuenta los riesgos potenciales que tiene la dinámica. En este caso, cabe destacar, especialmente, dos riesgos fundamentales. Por una parte, la actividad puede generar un alto nivel de amenaza, en la medida que conecte con emociones vivenciales en un clima de malas relaciones entre subgrupos o hacia alguna de las personas. En ese caso, pueden aparecer intervenciones negativas hacia alguien a nivel personal

Propuestas de mejora: sustituir las etiquetas que, en este caso son negativas, por otras positivas podría mejorar la dinámica y reducir los riesgos mencionados. Es importante controlar que las interacciones no sean negativas, porque, de lo contrario una dinámica en principio pensada para favorecer la cohesión puede quedar dinamitada y producir el efecto contrario. Además, sería altamente enriquecedor utilizar la dinámica como punto de partida para reflexionar sobre lo que nos hace sentir bien en la interacción con otros en grupo.

Cuando se quiere fortalecer la cohesión es preciso, tanto disminuir el sentimiento de amenaza que supone toda situación nueva y generar un clima de confianza, como aumentar el conocimiento interpersonal y estimular la toma de conciencia de los intereses comunes para utilizarlos como plataforma de las actividades del grupo. Para el logro de estos objetivos de cohesión hay algunas pautas (de la Caba 2001...):

- *Realizar actividades destinadas a incrementar la percepción de lo compartido, ya que cuando las personas se ven compartiendo alguna categoría, característica o aspecto del yo, o bien compartiendo intereses, normas, objetivos y actitudes se incrementa el sentido del nosotros y la cohesión grupal*
- *Favorecer espacios y tiempos de aprecio mutuo, que fomenten el reconocimiento de lo positivo. Por ejemplo, mediante actividades que sirvan tanto para tomar conciencia de las actitudes que favorecen una buena relación como para reflexionar sobre las palabras y gestos que generan sentimientos positivos. En este sentido, tampoco hay que olvidar el papel que tiene la realización de actividades gratificantes compartidas*
- *Utilizar el encuentro del grupo como una actividad de cohesión en sí misma, haciendo hincapié en los aspectos positivos...Para ello tiene gran importancia establecer metas concretas, dar consignas positivas, tales como empezar los encuentros recordando los progresos y avances conseguidos o no dejar que el encuentro se convierta en un espacio de quejas, tratando estos aspectos bajo la consigna de “qué hacer para mejorar”....Es también importante limitar el tiempo de planteamiento de*

problemas para ser eficaces. Finalmente, destacar la necesidad de evaluar las metas y los aspectos concretos de mejora que se quieren conseguir.

En segundo lugar, la importancia de estimular una comunicación positiva, que de lugar a una percepción de equilibrio en los intercambios y aportaciones. La sensación de equilibrio en los intercambios aumenta las actitudes positivas, mientras que, por el contrario, los conflictos aparecen en la medida en que se perciben desequilibrios en el intercambio.

Una dinámica como la seleccionada puede ser eficaz como instrumento de cohesión de grupo en la medida en que se tienen en cuenta las pautas de eficacia y el nivel de amenaza introducido por las consignas de la dinámica.

Descripción de la dinámica:

CINTAS DE PREJUICIOS. 304

DEFINICION: Se trata de mantener una discusión en la que cada persona tiene una "etiqueta". OBJETIVOS: Analizar cómo influyen los estereotipos en la comunicación. PARTICIPANTES: Grupo, clase,... a partir de 10 años. MATERIALES: Cintas de cartulina, rotulador y celofán.

CONSIGNAS DE PARTIDA: El animador/a prepara para colocar alrededor de la cabeza con diversos estereotipos: "ligón", "pesada", "listillo", "pelota",

DESARROLLO: El animador/a coloca a la altura de la frente las cintas sin que sean vistas por la persona a la que se le coloca. Una vez todas las personas tienen las cintas puestas se propone un tema a discutir. Cada cual tratará a las demás personas, durante la discusión, en base a lo que para ella significa el estereotipo que le ve en la frente. No hay que decir abiertamente lo que pone, sino tratar a esa persona con la idea que tienes de una persona que respondiera a esa "etiqueta".

Referencia

De la Caba, M.A (2001). El grupo como instrumento y contexto para el desarrollo de habilidades y valores socio-personales. *Bordón*, 53 (1) 7-21