

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

TEMA II

PAUTAS DE ORIENTACIÓN PARA EL DESARROLLO DE EXPERIENCIAS, PROYECTOS Y PROGRAMAS DE DIVERSIDAD CULTURAL



M. ANGELES DE LA CABA COLLADO

FACULTAD DE EDUCACIÓN, FILOSOFÍA Y ANTROPOLOGÍA

PAUTAS DE ORIENTACIÓN PARA EL DESARROLLO DE EXPERIENCIAS, PROYECTOS Y PROGRAMAS DE DIVERSIDAD CULTURAL

Índice

1.- Estrategias educativas para el desarrollo de autonomía y diálogo en contextos de diversidad cultural	3
1.1.- Estrategias de apoyo	4
1.2.- Estrategias de control	10
1.3.- Estrategias de diálogo cultural	12
2.- Construcción y valoración de experiencias, proyectos y programas	16
2.1.- Pautas de orientación para la identificación de indicadores	16
2.1.1.- Indicadores de prevención	16
2.1.2.- Indicadores de un planteamiento sistémico	17
2.1.3.- Indicadores desde un enfoque de currículum global	18
2.2.- Principales recursos en el desarrollo de experiencias, proyectos y programas	21
Referencias bibliográficas	24

1.- Estrategias educativas para el desarrollo de autonomía y diálogo en contextos de diversidad cultural.

Los estudios transculturales han hecho evidente la necesidad de tener en cuenta la cultura, sin caer en contraposiciones simplistas, puesto que estamos en un mundo cada vez más global y más tecnológico.

La concreción de los efectos de las distintas estrategias de apoyo y de control atendiendo a la diversidad cultural es compleja. No cabe duda que en el planteamiento de futuras investigaciones, a la hora de estudiar los efectos de las estrategias educativas, habría que precisar más el contexto cultural y lo que supone, en cuanto a expectativas e identidad cultural. Sin embargo, esto no siempre se hace así y dificulta tener un marco coherente.

Parece haber una cierta unanimidad en cuanto a los efectos de las estrategias de apoyo en diversos contextos culturales. En este sentido, el repaso de las investigaciones psicopedagógicas sobre los efectos de las llamadas estrategias de apoyo positivo a la autonomía pone de manifiesto ciertas pautas importantes a tener en cuenta. En este sentido, cabe destacar la importancia de contribuir permitiendo la distribución de responsabilidades, tener oportunidades de practicar, dar pautas y modelos, describir y reconocer las cosas que se hacen bien, interesarse por lo que sucede al otro, estimular el esfuerzo y los pequeños pasos de mejora con retroalimentación positiva, dialogar explicando las razones y favoreciendo la expresión de distintos puntos de vista.

El debate es mayor al plantear los efectos de las estrategias de control, si bien los trabajos de las últimas décadas ponen de manifiesto ciertos niveles de acuerdo. En este sentido, las estrategias de control que permiten establecer marcos de referencia claros y estructurados son necesarios para satisfacer las necesidades básicas que favorecen el desarrollo sano. Por un lado, no se puede confundir apoyo con permisividad (Savard y otros, 2013). Por otro lado, las estrategias de control autoritarias son claramente discutibles por sus efectos negativos. Finalmente, aunque los efectos de los límites y el control parecen ser los que suscitan mayor debate, no hay que olvidar la necesidad del control para el desarrollo de competencias, estableciendo límites de referencia y

consecuencias claras, en la medida que ofrecen seguridad para aprender a regular las emociones y el comportamiento, con una estructura.

La complementariedad entre estrategias de apoyo y estrategias de control estructurado ya no se cuestiona tanto, pero quedan muchos problemas a resolver (de la Caba y López, 2015; de la Caba, López y Bobowik, 2016). En este sentido, destacar la escasez de estudios sobre las estrategias educativas a utilizar para favorecer procesos de restauración de la autonomía, lo cual puede suceder por exceso de permisividad o autoritarismo. Se ha detallado mucho los efectos cognitivos, emocionales, conductuales, morales sobre la autonomía cuando se han utilizado estrategias con efectos negativos (permisivas, coercitivas). Sin embargo, son muy pocas las investigaciones enfocadas a estudiar los procesos de restauración en contextos de diversidad cultural.

1.1.- Estrategias de apoyo.

Para sistematizar lo que se ha investigado sobre las estrategias de apoyo, aquí se plantean tres ejes vertebradores. En primer lugar, una breve reseña de por qué son importantes, para delimitar, después, cuáles son las estrategias concretas que sirven para apoyar el desarrollo de competencias socio-personales de autonomía. Finalmente, se citan algunas cuestiones pendientes para la investigación futura.

Las estrategias de apoyo a la autonomía engloban todas aquellas estrategias educativas destinadas a promover competencias para desenvolverse en la vida cotidiana, hacer planes, mantener los recursos de motivación interna, regular las emociones, resistirse a los impulsos inmediatos, tolerar la frustración, autocontrolarse ante las situaciones nuevas o difíciles, tener sensibilidad a las necesidades personales, sin olvidar las de las otras personas, a la hora de tomar decisiones.

Su importancia se justifica en base a que un buen número de investigaciones han mostrado que cuando se percibe apoyo a la autonomía, se facilita la internalización de competencias, se potencia el aprendizaje, el afecto positivo, el logro y la persistencia.

La revisión de la literatura psicopedagógica, en base a los resultados de los trabajos sobre apoyo a la autonomía, permite concretar algunas estrategias, que vamos a agrupar en un decálogo de pautas.

1.- Las competencias de autonomía solo se aprenden si se practican. En la medida que se ofrecen oportunidades para pensar con criterios propios, tener hábitos y responsabilidades, cuidar de otros, esforzarse o buscar soluciones a los problemas, se aprende autonomía y competencias socio-personales. Lo que no se practica y no se vivencia no se aprende. Se aprende a ser competente en la medida que hay práctica cotidiana y se tienen oportunidades para contribuir, decidir, gestionarse y participar en contextos variados (Aviramn y Assor, 2010; Marbell y Grolnick, 2013).

Las teorías socio-constructivistas defienden que el aprendizaje tiene lugar en la medida que se construye, activa y socialmente, a través de experiencias con las que poner en práctica lo aprendido. Se pone el énfasis en otorgar un rol activo a quien tiene que aprender, para que pueda conectar sus experiencias y ejercitar habilidades. Sin embargo, la implicación significativa no tiene lugar automáticamente, ya que depende también de las características motivacionales de quien aprende. Son necesarios el interés y el esfuerzo conscientes, así como unas metas mantenidas, especialmente ante las dificultades.

2.- Estar cerca e implicarse.

La literatura psicopedagógica destaca que es importante tener cuidado con “dar libertad” para poder resolver las cuestiones, en nombre de la independencia, y dejar de estar disponible para ayudar en el proceso. Hay evidencias de que la implicación parental en las tareas escolares durante el período de la transición a la escuela superior funciona como un factor protector para el rendimiento y el ajuste personal, sin olvidar el papel del apoyo escolar y los compañeros, especialmente en aquellos casos de más vulnerabilidad, cuando ya se parte de un rendimiento con dificultades.

Algunos estudios asocian la implicación de las madres a mejoras en la motivación. Igualmente hay evidencias del papel que tiene el escuchar, compartir, estar cerca por parte de las y los profesionales de la educación. El papel de las

familias en la implicación directa en tareas estimulantes ha sido claramente destacado para el desarrollo de la autonomía y el aprendizaje significativo de habilidades escolares. Asimismo, se destaca la importancia que tiene la realización conjunta de actividades gratificantes en torno a habilidades de lectura, escritura y el interés por la vida cotidiana de hijos e hijas en el ámbito escolar (Froiland, 2011).

3.- *Dar posibilidades de elección en la realización de las tareas.* Permitir elegir por uno mismo es una de las estrategias de apoyo más destacadas también una de las más debatidas en los estudios transculturales.

Además, a partir de la década del 2000, algunas investigaciones han matizado los efectos diferentes que puede tener la estrategia de apoyo -que consiste en dar opciones para elegir- en función de tres tipos de autonomía: cognitiva- que hace referencia a dar oportunidades para que los estudiantes elijan contenidos-, procedimental que proporciona oportunidades de elección en relación al uso y selección de materiales y equipo a utilizar- y organizacional- que permite a los estudiantes tomar decisiones sobre las actividades a desarrollar. Los resultados de las investigaciones, en contra de lo que hubiera cabido esperar, no abalan que la estrategia de dar a elegir sea un factor crucial para estudiar más o tener más motivación y de hecho las/os estudiantes que teóricamente tuvieron condiciones más favorables de elección en lo cognitivo ni aprendieron más ni mostraron mayor motivación intrínseca (Furtak y Kunter 2012).

Aunque otros estudios previos ya habían informado que los estudiantes se resisten a tareas que implican alto nivel de procesamiento cognitivo y negociación, lo sorprendente es que en la investigación de Furtak y Kunter la complejidad cognitiva era baja. Sin duda, es necesaria mayor investigación para explicar lo que sucede porque tiene una repercusión clave en cuanto a las pautas de orientación que se está dando a las educadoras, que, podrían sentirse claramente frustrados cuando queriendo promover la autonomía, a través de la estrategia de dar más opciones de elección, se pueden encontrar con resistencias importantes e incluso con problemas de comportamiento.

4.- *Ofrecer guías, pautas y modelos.* Son necesarias porque el aprendizaje de habilidades es más fácil cuando se dan pautas y modelos a la hora de llevar a cabo las tareas. Su papel facilitador depende de que tengan claridad y consistencia.

5.- *Mostrar empatía con las dificultades sin ceder a la tentación de hacer las cosas por la otra persona.* Hacerle las cosas le priva de la posibilidad de ser autónomo y sentirse capaz de superar obstáculos, que es, precisamente, lo que alimenta la autoestima. Entender los obstáculos no debería traducirse en hacérselo, porque le priva de la posibilidad de afrontar la dificultad y superarla que es, precisamente, incide positivamente sobre las necesidades básicas tanto de autonomía como de competencia personal. Se trata de un proceso de acompañar, en el que se puede escuchar activamente y ayudar a explorar alternativas.

6.- *Dar feed-back o retroalimentación positiva* implica ser capaz de describir las cosas que se hacen bien y saber dar información para ayudar a mejorar lo que se ha hecho, exteriorizando lo que se propone con sensibilidad hacia la persona. En este sentido, son muy útiles las pautas de orientación de la exteriorización que requieren centrarse en la conducta realizada sin descalificar o cuestionar la capacidad para llevarlo a cabo, atendiendo de manera especial a señalar lo que la otra persona puede cambiar y mejorar. También es particularmente importante elegir el momento, evitando las situaciones de prisa y nerviosismo.

6.- *Estimular.* Las estrategias de estimulación hacen referencia a todo aquello que sirve para transmitir a la persona confianza en que puede hacerlo por sus propios medios e incluye los siguientes aspectos clave:

- *Reconocimiento de lo que se hace bien, dando retroalimentación positiva.* Hay que revisar muy especialmente el lenguaje no verbal y también el verbal que, a veces, puede parecer facilitador y, sin embargo, “desanimar”. Por ejemplo, si se le dice a alguien que está bloqueado o tiene una dificultad: “sé que puedes hacerlo” el efecto no es estimulante. Acompañar, escuchar, preguntar “qué se podría hacer”, “sugerir” en los primeros pasos y en los bloqueos son

fundamentales pero no es una estrategia fácil, porque hay que huir de la tentación de hacerlo o resolverlo por la otra persona.

- *Favorecer y valorar los pequeños pasos de mejora.* El reconocimiento y refuerzo de las mejoras, por pequeñas que sean, son un elemento central de la estimulación, donde hay que evitar caer en las comparaciones con otras personas.

- *Valorar y reforzar el esfuerzo realizado.* Es importante el reconocimiento de la mejora desde el esfuerzo. El refuerzo del esfuerzo es, precisamente, una de las pautas que mayormente caracterizan a la estimulación y contribuyen a desarrollar la autonomía y la motivación intrínseca. Estimular no es sólo “incentivar” o /y reforzar “lo que se hace bien”. No son incompatibles pero va más allá. Es potenciar la propia capacidad de mejorar en base al esfuerzo mantenido.

- *Identificación y aceptación de los errores* que tienen que ser valorados como parte del proceso de cualquier aprendizaje, centrándose al señalarlos en el hecho o comportamiento concreto y nunca en la persona. De hecho, el reconocimiento de las limitaciones y los errores es tan importante como el reconocimiento de lo positivo. Ser modelo de reconocimiento de los errores y facilitar que se vean como algo que no es negativo es clave para el aprendizaje tanto de la autonomía como de la necesidad básica de competencia. Son también un buen contexto para aprender a manejar la frustración, cuando no se consigue lo que uno quiere de forma fácil o inmediata.

- *Potenciar la propia capacidad para manejar el cambio, ayudando en procesos de exploración de alternativas,* analizando posibilidades (¿cómo has pensado...?, ayudando a explorar/valorar las alternativas posibles (¿qué ventajas/inconvenientes ves...?), facilitar la previsión de consecuencias (¿por qué te parece mejor?, ¿qué podría pasar si...?) y evitando siempre dar las soluciones.

8.- *Impulsar la colaboración.* La idea de que la autonomía se aprende con otros ha estado muy presente en diferentes propuestas pedagógicas, tales como las técnicas de Freinet o Montessori, los talleres o el trabajo cooperativo, por citar solo algunos. Además, es, precisamente, en contextos grupales, donde se

aprende a tomar responsabilidades y “contribuir en positivo”. Ahora bien, es evidente que la colaboración no surge del simple hecho de poner a las personas en grupo. Son necesarias actividades y recursos para facilitar la implicación interpersonal, la asunción de responsabilidades, el poder contribuir y preocuparse por otras personas.

9.- *Potenciar el diálogo.* Estimular es facilitar la expresión de distintos puntos de vista y permitir debate sobre diferentes enfoques. La autonomía surge de la diferencia, cuando tenemos que confrontarnos con lo que es distinto, siendo capaces de autoanalizarnos, de defender nuevos puntos de vista, pero estando abiertos a las posibilidades de los otros.

10.- *Ofrecer un marco de referencia y límites claros, explicar y dar razones de lo que se pide* y muy especialmente cuando se restringen las elecciones. Se da mucha importancia, sobre todo en sociedades occidentales, a dar razones y explicar lo que se pide. En cualquier caso, los límites claros son claves.

Las estrategias de apoyo funcionan porque satisfacen las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia e interconexión. Van surgiendo dudas sobre en qué medida la interacción entre contexto y características individuales resulta siempre positiva, tal como muestran los problemas de comportamiento que algunos investigadores apuntan, a pesar de estar ofreciendo apoyo, cuando el grado de control estructurado no es suficiente (Vansteekiste y otros, 2012).

Además, queda por resolver el problema de la percepción de apoyo. A menudo, se ha valorado teniendo en cuenta una única fuente, que, en la inmensa mayoría de los casos son las familias o el profesorado. Investigaciones recientes subrayan la importancia de incluir la percepción total de apoyo percibido desde diferentes fuentes y valorar la percepción de calidad y no solo la cantidad de apoyo (Melo, 2018). Queda también mucho trabajo por hacer, en cuanto al papel de la estimulación en contextos multilingües, especialmente en situaciones en que es preciso desenvolverse en una lengua que no es la materna, especialmente en condiciones de vulnerabilidad.

1.2.- Estrategias de control.

Se ha discutido si el control va asociado a resultados negativos en diferentes culturas. Mientras que algunas investigaciones, sobre todo desde posiciones cercanas a la teoría de la autodeterminación en etapas iniciales, valoraron las estrategias de control como negativas para los resultados académicos, la motivación intrínseca o el bienestar, otras investigaciones se esmeraron en poner de relieve que esos resultados son cuestionables. Por un lado, porque esto no es claramente así en sociedades no occidentales que conceden peso a la conexión relacional, la deferencia a la autoridad y la interdependencia. Por otro lado, porque incluso en las sociedades occidentales los resultados sobre los supuestos efectos de las estrategias de control también están sujetos a muchas controversias.

Si nos alejamos de esta oposición, con contraposición de sociedades, y en su lugar usamos los diferentes contextos culturales y lingüísticos como referente parece que hay un cierto nivel de acuerdo sobre ciertas cuestiones. En esta línea se ha defendido que un marco estructurado de límites y control no es incompatible con el apoyo, sino más bien, al contrario, necesario (Soenens y otros, 2007; Wang, Chan y Lin, 2012). De hecho, las estrategias de control utilizadas con empatía y diálogo pueden favorecer la autonomía (Nie y Liu, 2009).

Por ello, es necesario delimitar qué se entiende por estrategias de control y delimitarlas con precisión, para resituar las cuestiones de debate y alejarnos de la contraposición antagónica entre estrategias de apoyo positivo y estrategias de control. Esta reubicación es clave tanto desde el punto de vista de la investigación como desde el punto de vista socioeducativo, porque afecta a las pautas que se dan a profesionales y familias. Por ello, la primera tarea es delimitar las estrategias de control que son compatibles con el apoyo, porque ciertamente, desde el punto de vista educativo de la compatibilidad con el apoyo no sirve cualquier control.

Parece probado que las estrategias coercitivas, de imposición del poder, basadas en el autoritarismo tienen efectos negativos sobre las necesidades básicas de autonomía, competencia y conexión con otros (Marbell, Grolnick,

2013). Si el control se ejerce como rechazo y presión, usando la coerción, con un lenguaje intimidatorio, con amenazas y castigos, el desarrollo de una autonomía sana es difícil.

Los efectos de las estrategias de control coercitivo de tipo físico son muy cuestionados en las sociedades democráticas y, en general, en las sociedades del siglo XXI. Sin embargo, hay que prestar especial atención a las estrategias de control psicológico, que tienen también efectos altamente nocivos y no siempre se reconocen como tales (Froiland, 2012). La coacción psicológica, recurriendo a la inducción de culpa o el cariño condicionado al cumplimiento de expectativas, tiene también efectos negativos sobre la autonomía y el desarrollo de competencias sociopersonales.

El lenguaje tiene un valor especial en el uso de estrategias de control. Para potenciar la autonomía es preciso atender tanto al lenguaje verbal como no verbal, mostrando comprensión en lugar de irritación. Hay que tener especial cuidado con la comunicación basada en imperativos y ordenes, con pocas posibilidades de expresión. El objetivo, desde el punto de vista educativo, es lograr un marco de comunicación no violenta (Rosenberg, 2000).

Lo fundamental de las estrategias de control positivo es que pueden proporcionar estructura, así como un marco de referencia coherente, que facilita la adquisición de la autonomía, con autorregulación (Eisenberg y Spinrad, 2004; Karreman y Bekker, 2012). Si las y los educadores favorecen una independencia y libertad ilimitadas es poco probable que ofrezcan límites o guías, estableciendo objetivos, comunicando expectativas. De esta manera, la consecuencia probable puede ser potenciar un clima de dejar hacer o ambivalencia y contradicción. La estructura es necesaria y requiere pautas, orientaciones y modelos, que proporcionan una estructura que apoya el sentimiento de competencia (Vansteenskiste y otros, 2012).

Tampoco se puede olvidar el papel moderador de los valores de las personas que reciben el apoyo y el control, especialmente en lo que concierne a autoridad (Chua, Wong y Koestner, 2014).

En algunas sociedades los roles, muchas veces basados en la edad, la mayor experiencia y el estatus, pueden condicionar las expectativas y las responsabilidades individuales en la comunidad, de manera que se espera que se cumpla con las obligaciones, sin demasiado lugar para razonar o dar opciones para tomar decisiones al respecto.

Por otro lado, en Occidente es manifiesta la tendencia a permitir que niñas y niños elijan desde muy temprano. La insistencia en razonar y justificar ofrece un contexto muy distinto. A veces, puede llegar a permisividad y dejar hacer, con altas cotas de individualismo, que difícilmente pueden valorarse de forma positiva, cuando el aumento de las opciones para elegir no se conjuga con la asunción de responsabilidades de interés y cuidado hacia los otros.

Algunas investigaciones ponen el énfasis en el control flexible, que fomenta, progresivamente, la autorregulación, a medida que se van asumiendo más responsabilidades.

Desde el punto de vista educativo, también es importante tener presente que las familias presionan cuando se sienten ellos mismos presionadas, cuando sus necesidades de autonomía, competencia y conexión-contribución no están satisfechas (Costa, 2019) y, en gran parte, es también aplicable a las y los profesionales de la educación, que se sienten, a menudo, presionados por las exigencias institucionales. Si se deteriora el medio las posibilidades de utilizar estrategias de apoyo y control facilitador-estructurador disminuyen considerablemente.

1.3.- Estrategias de diálogo cultural.

Las estrategias de diálogo han sido objeto de investigación abundante, lo cual ha facilitado construir un marco educativo, con pautas de orientación, especialmente centrado en el ámbito formal (Aubert, Garcia y Racionero, 2009; Baines, Rubie-Davies y Blatchford, 2009; Cook-Sather, 2002; Webb, 2009; Kaplan y Assor, 2012; Ungerleider, 2012; Meadows, 2013; Fisher, 2013; De la Caba y López, 2017).

En el marco de la diversidad cultural las investigaciones ofrecen también un marco a tener en cuenta. En este sentido, cabe destacar la importancia de facilitar contextos para un ejercicio no violento de derechos-responsabilidades y diálogo cultural, lo cual implica: 1) favorecer la comunicación continuada con espacios y tiempos de encuentro compartidos, 2) ser modelo de diálogo cultural y 3) proporcionar instrumentos/herramientas a otros para dialogar en contextos de diversidad, siendo facilitador de los procesos.

1) *Favorecer espacios y tiempos compartidos de comunicación.*

Referirse al diálogo cultural es ser consciente de que se trata de diálogo entre grupos con identidades sociales diferentes. De acuerdo a la teoría de la identidad social tendemos a minimizar las diferencias dentro del grupo al que pertenecemos (intra-grupo) y maximizar las diferencias con otros grupos. La hostilidad y el prejuicio tienden a desarrollarse cuando se perciben diferencias de interés entre grupos o competición por los recursos o que se perciben como amenazas, para maximizar o legitimar la dominación. Para que el diálogo entre grupos con identidades sociales diferentes sea exitoso es necesario que se produzca una comunicación sostenida y facilitar habilidades para el diálogo potenciando un contexto de seguridad y normas de diálogo (Kabcenell, 2008)

El papel de las y los agentes socioeducativos es clave. Es necesario generar recursos para que sea posible tener interacciones que requieren compartir personalmente puntos de vista diferentes, en contextos seguros, con bajos niveles de amenaza. Al hacerlo hay que ser consciente que considerar las perspectivas diferentes de otros puede generar empatía pero también pueden desatar emociones de miedo, rechazo si no hay un contexto seguro.

2). *Favorecer contextos y recursos donde se pueda entender la dinámica de la cultura y ser modelo de habilidades de diálogo cultural.* La diversidad es una realidad relacional y contextual. Todos somos diversos en relación a ciertas personas y contextos. Eso en sí mismo no es problemático, tal y como han subrayado algunos trabajos de investigación-acción realizados de forma continuada durante diez años, con profesionales de la educación. Depende, en

definitiva, de trabajar la competencia cultural, entendida como diálogo habilidoso, que tiene tres requisitos imprescindibles (Barrera y Corso, 2002):.

- Conocimiento de los límites, que incluye límites físicos (espacios y distancias de comodidad/incomodidad), cognitivos (creencias y valores de lo que es bueno y no), emocionales (formas de expresión y regulación emocional válidos en un contexto cultural pueden ser insultantes o amenazantes en otros). Lo realmente difícil es estar dispuesto a ser conscientes de los límites de la propia cultura y la de los otros e interesarse, buscando puntos de encuentro. Entre las estrategias asociadas a la comprensión de la diversidad y el reconocimiento de perspectivas diferentes cabe destacar la búsqueda de información sobre las perspectivas de los otros (¿podrías decirme qué significa para ti...?, ¿podrías ponerme un ejemplo concreto?).
- Reciprocidad, que es equilibrar el poder entre las personas que dialogan, dando oportunidades para contribuir. Un diálogo habilidoso no es posible si una de las partes manifiesta necesidad de excluir o dominar. Requiere el uso de estrategias de clarificación para clarificar la comprensión que los otros hacen de mi perspectiva y reconocer las aportaciones de los otros. Cuando se actúa como facilitador mantener contextos de reciprocidad es fundamental.
- Apertura a lo diferente que implica no suponer que sabemos con verdades absolutas, con estrategias de diálogo que suponen dirigir la conversación hacia la participación, compartiendo información y explorar respuestas que incorporen una perspectiva múltiple.

El diálogo cultural tiene como objetivo “explorar con otros” y se fundamenta en el reconocimiento plural de opiniones, incluso contrapuestas de personas con diferentes experiencias y perspectivas, bajo el supuesto de que pueden proporcionar herramientas para tomar conciencia, comprender y abordar esas diferencias de forma conjunta (Bigelow, Elosass y Arndt, 2015).

En este sentido, actuar como modelo es ser capaz de adoptar una perspectiva pluralista que se fundamenta sobre la idea de que hay verdades

múltiples y que es posible encontrar puntos comunes desde el intercambio y la reflexión conjunta.

3. Proporcionar herramientas de diálogo habilidoso y actuar como facilitador para el aprendizaje de habilidades de comunicación y dialogo cultural.

Lógicamente, el diálogo cultural es imposible desde una perspectiva excluyente, desde la cual se considera que hay una única perspectiva verdadera, que excluye a las otras. El diálogo puede proporcionar herramientas para desarrollar la conciencia de las diferencias interpersonales y culturales, sin que tengan que ser vistas como una amenaza, pero siempre y cuando se ofrezcan modelos y herramientas. Con demasiada frecuencia, asumimos intención para entender o comprender la perspectiva diferente, cuando se puede no estar escuchando en absoluto, o simplemente superponer ideas, en el mejor de los casos. Es necesario dedicar tiempo a poder compartir lo que significa “hablar, escuchar, conversar”, atendiendo a lo que es común y diferente cuando tenemos varios contextos (Jover y García, 2009; Fisher, 2013)

2.- Construcción y valoración de experiencias, proyectos y programas.

2.1.- Pautas de orientación para la identificación de dimensiones e indicadores en la construcción de experiencias, proyectos y programas.

Las aportaciones de los movimientos y colectivos implicados por la participación y la mejora, por un lado, y las contribuciones de los diferentes modelos psicopedagógicos, nos conducen a una perspectiva preventiva, sistémica y global (de la Caba, 1999 y 2000) tanto para diseñar y construir programas de intervención, como para evaluarlos. En este marco se pueden identificar indicadores de buenas prácticas (figura de elaboración propia)

PAUTAS DE ORIENTACIÓN EN EL DESARROLLO DE INVESTIGACIÓN DE PROYECTOS/PROGRAMAS SOCIO-EDUCATIVOS

PREVENTIVO

GLOBAL

SISTÉMICO

2.1.1.- Indicadores de prevención.

Para que una experiencia, proyecto o programa pueda considerarse preventivo es necesario que tenga un planteamiento orientado a la posibilidad de mejorar, anticipándose, lo máximo posible a la aparición o agravamiento de los problemas. En función del grado de gravedad de la situación de las personas/grupos en el momento que se lleva a cabo la intervención se diferencian tres niveles de prevención:

Prevención primaria, cuando las experiencias, proyectos o programas de intervención socioeducativa tienen lugar antes de que exista un problema, para mejorar habilidades.

Prevención secundaria, cuando hay indicadores de riesgo y se interviene para evitar que se agrave el problema, con el refuerzo de habilidades y adquisición de otras nuevas.

Prevención terciaria, cuando la intervención se aborda para mejorar situaciones muy problemáticas, que ya han alcanzado una intensidad alta.

2.1.2.- Indicadores de un planteamiento sistémico.

La eficacia de la prevención está estrechamente relacionada con que el proyecto/programa tenga un planteamiento sistémico. Una experiencia, proyecto, programa sistémico es aquel que pretende no solo cambios individuales o puntuales, sino también y, sobre todo, la mejora de modificación de contextos, a partir de necesidades reales, complementando la intervención directa de “los llamados expertos”, con la activación tanto de los agentes socioeducativos como de otros profesionales o colaboradores socio-comunitarios, aprovechando, al máximo, los recursos ya existentes y generando redes de apoyo para fortalecer la comunidad. Así pues, cabe destacar los siguientes indicadores que permiten identificar una experiencia, proyecto o programa de carácter sistémico.

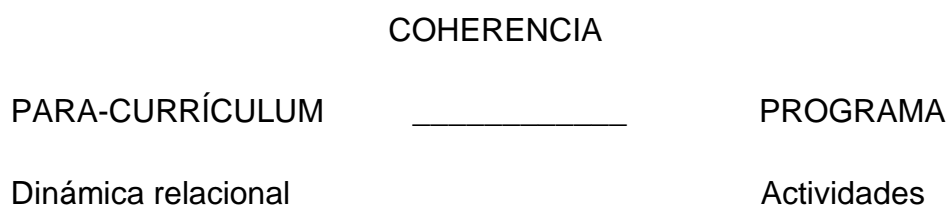
- Despliega el uso de habilidades concretas para el desarrollo de la vida cotidiana.
- Se fundamenta en las necesidades reales que tienen las personas y grupos con los que se trabaja, no solo a la hora de confeccionar el proyecto o programa, sino también durante su desarrollo, llevando a cabo los cambios que sean necesarios e introduciendo aspectos que no estaban pensados/planificados o eliminando otros. En este sentido, hay algunas preguntas que pueden ser de utilidad para contrastar el ajuste de necesidades: ¿se ha contado con la participación directa de las personas en la identificación de necesidades en las fases iniciales del diseño?, ¿hay una petición expresa en relación a esos contenidos o/y actividades?, ¿se está contrastando que lo planificado se ajuste a lo que los colectivos implicados necesitan?, ¿se realizan cambios?...
- Favorece la participación en la comunidad, generando posibilidades de establecer conexiones interpersonales y vínculos positivos. Se parte del presupuesto de que son los contextos los que pueden generar cambios, romper el aislamiento y la incomunicación, permitiendo posibilidades de estar y contribuir en positivo.
- Implica a los agentes educativos para el desarrollo de la experiencia proyecto, o programa. Activa de forma directa a las familias y las

profesionales de la educación en su desarrollo, frente a perspectivas más tradicionales en las que todo el diseño, desarrollo y evaluación dependía de “los expertos”.

- Facilita la colaboración interprofesional de agentes socio-comunitarios, ya sea de las instituciones en sus diversos niveles o ya sea de las asociaciones que trabajan con los colectivos implicados.
- Utiliza figuras de apoyo múltiple. En este sentido, cabe destacar el papel de las y los mediadores culturales (Andalucía Acoge, 2004), los tutores de lengua o los sistemas de ayuda y cooperación entre iguales.
- Dinamiza los recursos ya existentes en la comunidad, generando posibilidades de que se conozcan, se usen y se complementen.
- Facilita la creación de redes de apoyo.
- Busca la continuidad, más allá de la acción puntual.

2.1.3.- Indicadores desde un enfoque de currículum global.

Desde un planteamiento global es particularmente importante asegurarse de la coherencia entre lo que se pretende en el programa y lo que se trabaja con el llamado “para-currículum”, a través de la relación educativa, la gestión del grupo y la organización. Por otro lado, es necesario plantear contenidos y actividades que permitan mejorar las competencias socio-personales de autonomía y diálogo cultural en contextos de diversidad; ello requiere estar muy atentos a no simplificar los aspectos a trabajar y atender a los requisitos de eficacia en el uso de actividades y recursos, como se puede observar en la siguiente figura de elaboración propia.



En este sentido, cabe destacar como indicadores de calidad, desde una perspectiva de enfoque global, los siguientes aspectos:

- Las competencias a trabajar están claramente delimitadas en el programa y se tiene en cuenta los resultados de las investigaciones sobre la importancia de un planteamiento global, en la línea de que una competencia sociopersonal no puede reducirse a una única dimensión. Es decir, cuando se intenta fomentar una habilidad, se considera la dimensión cognitiva, emocional, ética, conductual (habilidades de autoconocimiento, autorregulación, toma de decisiones, autocuidado, habilidades de comunicación, habilidades de resolución de conflictos, habilidades de interacción positiva, habilidades de manejo del tiempo libre, habilidades de gestión y búsqueda del trabajo, habilidades tecnológicas...).
- Se orientan los contenidos a la adquisición de estrategias. En este sentido, se favorece la autonomía mediante la exploración de alternativas, las habilidades de comunicación facilitadora y comunicación intercultural, las habilidades de resolución de conflictos con límites grupales, medidas de reparación del daño y estrategias de negociación.
- Las actividades estimulan la participación, atendiendo a los mecanismos de resistencia y defensa que surgen cuando una persona se siente, de algún modo, insegura o amenazada (actitudes de negativismo, oposición, bloqueo).
- Las pautas y consignas de las actividades favorecen una relación significativa entre los participantes, en la medida en que se centran en lo positivo y en lo que se puede mejorar, favoreciendo el apoyo y la estimulación entre iguales.
- Se potencia con las tareas propuestas por las actividades las experiencias de contribución positiva en grupo, facilitando reparto de responsabilidades.
- Se tiene en cuenta la cohesión del grupo, a la hora de diseñar el tipo de actividad y el momento para incluirla, asegurándose de que existen las condiciones adecuadas. La cohesión de grupo, entendida como sentimiento del “nosotros” (sentimiento de pertenencia al grupo, identificación con lo que se hace y poder-control relativo sobre lo que sucede en él) depende de factores múltiples, tanto personales como grupales, pero también del tipo de actividades que se

realizan. El potencial de las actividades que se proponen para su realización en grupo tiene que ser analizado desde el punto de su atención a la cohesión en las distintas etapas del grupo; en este sentido, es fundamental favorecer el conocimiento interpersonal y el intercambio.

- El programa da preferencia a las actividades lúdicas y creativas que tienen un alto poder cohesionador y facilitador.
- Se utilizan grupos cooperativos y agrupamientos eficaces (parejas y agrupamientos progresivos), puesto que en sí mismos pueden favorecer el conocimiento interpersonal y el acercamiento entre diferentes.
- La actividad/es propuestas tienen en cuenta el nivel de amenaza introducido y descartan aquellas que supongan un nivel alto, excepto que se hayan valorado previamente condiciones muy favorables, porque el grupo tiene un clima muy alto de cohesión y la experiencia previa de las y los participantes no lo desaconseja. No todas las actividades introducen el mismo nivel de amenaza. Las dinámicas con un componente de vivencia emocional suelen tener un nivel de amenaza alto. Hay que tener especial cuidado con ellas y si se quieren utilizar hay que analizar las condiciones y prever las resistencias.

Cuando se trata de experiencias, proyectos o programas orientados a la diversidad cultural hay que prestar atención a no convertir lo multicultural en algo aparte. Un currículum inclusivo tiene pautas claves para no convertir el material en visiones estereotipadas:

- Se incluyen tradiciones y costumbres de diferentes culturas, asegurándose de que no se hacen valoraciones de exclusión y/ o segundo plano en los roles y los protagonistas
- Se presentan modelos positivos pertenecientes a diferentes culturas, empezando por el propio género
- Se potencia la competencia de comunicación cultural, con conocimientos de diversidad cultural y sensibilidad hacia los elementos facilitadores/obstáculos en las habilidades de relación con lo diverso.

2.2.- Principales recursos en el desarrollo de experiencias, proyectos y programas.

Aunque son muchos los recursos que se pueden utilizar vamos a comentar, brevemente algunos de los principales para su uso en contextos de diversidad cultural.

El acompañamiento es un recurso fundamental siempre pero más si cabe cuando se trabaja con personas que pertenecen a contextos culturales y lingüísticos en situación de desventaja. En muchas ocasiones, la persona no dispone de medios (económicos, lingüísticos...) para alcanzar los recursos y aunque tenga iniciativa se encuentra con demasiados obstáculos. El acompañamiento, ya sea de profesionales, de agentes socioeducativos o de voluntarios puede marcar la diferencia entre el éxito o el fracaso de las experiencias y proyectos (Liga española de proyectos premiados, 2014).

Los espacios de encuentro, intercambio y apoyo mutuo son otro recurso fundamental a la hora de favorecer experiencias, proyectos y programas de diversidad cultural. En muchas ocasiones, el papel de las y los agentes socioeducativos consiste, sobre todo, en favorecer que existan esos espacios y tiempos, con actividades cotidianas que interesan e implican realmente a las y los participantes, así como con actividades de carácter lúdico o/ y creativo. Cuando se organizan talleres o cursos de formación, además de lo reseñado, es totalmente decisivo que se sustenten sobre las necesidades reales de sus participantes.

Los recursos lúdicos tienen un alto potencial, en cuanto que favorecen la cohesión y creación de lazos afectivos. En este sentido, se destaca el valor de los juegos. Sin embargo, no sucede lo mismo con las dinámicas, que proceden de la psicología, normalmente en grupos pequeños, que tienen un alto componente vivencial, con el que hay que tener especial cuidado, porque su uso requiere un clima de seguridad que, hay que asegurarse que realmente existe.

La creación artística ha servido de base a interesantes iniciativas que la utilizan como recurso. En este sentido, hay propuestas que se fundamentan en el uso de la música, la literatura, el arte, el patrimonio, el teatro o el cine como

recursos educativos en el trabajo con colectivos y contextos de diversidad cultural. Se trata de propuestas interesantes que, a menudo, están interesadas en su desarrollo y no tanto en investigar la eficacia de su uso. La utilización de actividades expresivas y creativas tiene una importancia clave en todos los niveles de prevención, y aún más cuando se trabaja con colectivos de riesgo y situaciones de vulnerabilidad.

Sin embargo, la investigación psicopedagógica sí ha analizado los requisitos de eficacia en la utilización de recursos narrativos, recursos de dramatización y, muy especialmente, los requisitos de las preguntas de facilitación.

Por lo que respecta al uso de recursos narrativos existen propuestas de utilizar historias de vida y narraciones literarias en sus múltiples formatos (cuentos, fábulas, textos históricos). Se aconseja seleccionar aquello que es realmente relevante por lo que se quiere trabajar y seguir ciertas pautas, tales como 1) seleccionar una parte de la historia, 2) contar esa historia de otro modo, 2) hacer una historia nueva. A menudo se pide a otras personas (familias, agentes de la comunidad) que hagan de portavoces de esos relatos.

Los recursos de dramatización han sido también objeto de análisis, en cuanto a los requisitos de eficacia se refiere. Se aconseja incorporar las pautas señaladas por la investigación para la optimización de recursos de dramatización y role-playing. En este sentido, hay que destacar, sobre todo, en el role playing tres pautas:

- 1) Detener las escenas en momentos clave para analizar qué están experimentando los personajes y cómo se llegó a esa situación, ya sea deteniendo un personaje en concreto, varios o todos.

- 2) Invertir los roles o papeles desempeñados para favorecer la toma de perspectiva y la empatía, ampliando las posibilidades de exploración enriquecedora.

- 3) Crear finales alternativos y explorar las consecuencias de cada alternativa.

Finalmente hay que destacar una serie de pautas relacionadas con el tipo de intercambios que se favorecen, ya sea por parte de la persona que facilita un diálogo o debate (no es un simple moderador de turnos) o de las preguntas e instrucciones con que se acompaña un recurso (narración...). En este sentido, cabe destacar que es necesario:

- Evitar moralizar, criticar o señalar lo que es correcto.
- Evitar jugar a la respuesta correcta.
- Resumir, clarificar...
- Preguntas facilitadoras para la clarificación y el pensamiento reflexivo (¿qué quieres decir con...?, ¿estás diciendo que...?, ¿qué encuentras de bueno en esta idea?, ¿has pensado en otras posibilidades?).
- Estimular el razonamiento interpersonal favoreciendo la contraposición de perspectivas y el debate directo entre quienes tienen distintos puntos de vista y estimulando otras perspectivas (poniendo nuevos ejemplos...importancia de hacer de abogado del diablo, defendiendo argumentos contrarios o de un estadio superior pero cercano, buscando las contradicciones).

Referencias bibliográficas

- Andalucía Acoge (2004). *Mediación Intercultural*. Madrid: Editorial Popular
- Aviram, R y Assor, A. (2010). In Defence of Personal Autonomy as a Fundamental Educational Aim in Liberal Democracies: a response to Hand. *Oxford Review in Education*, 36, (1) 111-126
- Aubert, A, García, C, y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139.
- Baines, E, Rubie-Davies, Ch, y Blatchford, P. (2009). Improving Group Work Interaction and Dialogue in Primary Classrooms: Results from a Year-long Intervention Study. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 95-117
- Barrera, I y Corso, R.M (2002). *Cultural Competency as Skilled Dialogue*, TECSE, 22, 2, 103-113
- Banks, J.A (2009). *The International Companion to Education*. New York: Routledge
- Bigelow y otros (2015). Dialogue in the Graduate classroom management classroom: learning from diversity. *The international Journal of Management Education*, 13, 48-56
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing Students' Perspectives: toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*, 31, (4), 3-14
- Costa, S y otros (2019). Antecedents and Consequences of Parental Psychological Control and Autonomy support. The Role of Psychological Basic Needs. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36, (4), 1168-1189
- De la Caba, M. A (1999). *Intervención educativa para el desarrollo socioafectivo*, en López y otros. Desarrollo afectivo y social. Madrid: Psicología-Pirámide
- De la Caba, M. A (2000). *Educación Socio-personal*. Lejona: Universidad del País Vasco
- De la Caba, M y López, J.R (2015). Autonomía: las voces de madres y padres. *Revista de Educación*, 370. 149-171
- De la Caba, M; López, J.R y Bobowik, M (2016). Tareas de responsabilidad social en la escuela y agresión entre iguales. *Revista de Educación*, 374, 187-210
- De la Caba y López, J.R (2017). *Diálogo y empatía en estudiantes de 10 a 14 años*. *Bordón*, 69 (2) 25-39
- Chua, S. N, Wong, N. y Koestner, R. (2014). Autonomy and Controlling Support

are Two Sides of the Same Coin. *Personality and Individual Differences*, 68, 48-52.

Eisenberg, N, y Spinrad, T. (2004). Emotion-Related Regulation: Sharpening the Definition. *Child Development*, 75 (2), 334-339

Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. Madrid: Morata.

Froiland, J. M. (2011). Parental Autonomy Support and Student Learning Goals: A Preliminary Examination of an Intrinsic Motivation Intervention. *Child and Youth Care Forum*, 40, 2, 135-149.

Furtak, E. M. y Kunter M. (2012). Effects of Autonomy-Supportive Science Teaching on Student Learning and Motivation. *The Journal of Experimental Education*, 80, 3, 284–316.

Grolnick, W y otros (2000). Parental Resources and the transition to Junior High. *Journal of Research in Education*, 10 (4), 465-488

Haase, C. M., Silbereisen, R. K. y Reitzle, M. (2008). Adolescents' Transitions to Behavioral Autonomy after German Unification. *Journal of Adolescence*, 31, 337–353.

Jover, G y García, J.M (2009). *Hablar, escuchar, conversar*. Barcelona: Octaedro

Kabcenell, E (2008). Is it just talk?. Understanding and Evaluating Intergroup Dialogue. *Conflict Resolution Quarterly*, 25, 4

Kaplan, H., y Assor, A. (2012). Enhancing Autonomy-Supportive I–Thou Dialogue in Schools: Conceptualization and Socio-Emotional Effects of an Intervention Program. *Social Psychology of Education*, 15, 251-269.

Karreman, A., y Bekker, M. H. J. (2012). Feeling Angry and Acting Angry: Different Effect of Autonomy-Connectedness in Boys and Girls. *Journal of Adolescence*, 35(2), 407-415.

Marbell, K. N. y Grolnick, W. S. (2013). Correlates of Parental Control and Autonomy Support in an Interdependent Culture: A look at Ghana. *Motivation and Emotion*, 37, 1, 79–92.

Melo, F y Morin, M (2018). Total and Attuned Multiple Autonomy Support and the Social Development of Early Adolescents. *Journal of Child Family Studies*, 27, 374-386

Meadows, E. (2013). Learning to listen to differences: Democracy, Dewey and interpretive discussion. *Journal of Curriculum Studies*, 45(4), 441-461.

Miyazaki, K. (2011). Encountering Another Dialogic Pedagogy. A Voice from Japan. *Journal of Russian and East European Psychology*, 49(2), 36-43.

Nie, Y y Liu, S (2009). Complementary Roles of Care and Behavioral Control in Classroom Management: the Self Determination Theory Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 185-194

Ryan, G. W. y Bernard, H. R. (2000). Data Management and Analysis

Rosenberg, M. R (2000). *Comunicación no violenta*. Barcelona: Urano

Savard, A; Joussemet, M; Pelletier, J.E; Mageau, G.A (2013). The Benefits of Autonomy for Adolescents with Severe Emotional and Behavioural Problems. *Motivation and Emotion*, 37, 688-700

Skidmore, D. (2006). Pedagogy and Dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 36(4), 503-514.

Spiegel, D. L. (2006). *Classroom Discussions: Strategies for Engaging all Students, Building Higher-level Thinking Skills, and Strengthening Reading and Writing Across the Curriculum*. Nueva York: Scholastic Teaching Resources

Soenens, B, Vansteenkiste, M, Lens, W, Beyers, W, Luyckx, K, Goossens, L. y Ryan, R.M. (2007). Conceptualizing Parental Autonomy Support: Adolescent Perceptions of Promotion of Independence versus Promotion of Volitional Functioning. *Developmental Psychology*, 43, (3), 633-646.

Ten Dam, G., y Volman, M. (2004). Critical Thinking as a Citizenship Competence: Teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359-379.

Ungerleider, J. (2012). Structured Youth Dialogue to Empower Peacebuilding and Leadership. *Conflict Resolution Quarterly*, 29(4), 381-402.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenen, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L. y Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22, 431-439.

Wang, Q., Chan, H-W. y Lin, L. (2012). Antecedents of Chinese Parents' Autonomy Support and Psychological Control: The Interplay Between Parents' Self-Development Socialization Goals and Adolescents' School Performance. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 11, 1442-1454

Webb, N. M. (2009). The Teacher's Role in Promoting Collaborative Dialogue in the Classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 1-28.