
INTERCULTURALIDAD:
UN ENFOQUE INTERDISCIPLINAR.
I JORNADA SOBRE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
PARA LA INTERCULTURALIDAD

Luis Rodríguez García
Antonio R. Roldán Tapia
(Coordinadores)

CÓRDOBA, 2012

COORDINADORES:

Luis Rodríguez García
Antonio R. Roldán Tapia

Editan:

Cátedra Intercultural, Universidad de Córdoba, 2012
Edificio Pedro López de Alba, calle Alfonso XIII, 13
14071 Córdoba (España)
www.cordobaintercultural.org
www.uco.es
catedraintercultural@uco.es

Patrocinan:

Ayuntamiento de Córdoba

ISBN 978-84-695-5265-0 (Universidad de Córdoba)
DL CO-887-2012

Compone:

Puntoreklamo. Córdoba
Fotos de la portada: Cátedra Intercultural. Universidad de Córdoba

Quedan rigurosamente prohibidos, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidas la reprografía y la informática

ÍNDICE

PRÓLOGO	7
<hr/>	
Rodríguez García, L. <i>Prólogo. Investigación e innovación para la interculturalidad.</i>	
INTRODUCCIÓN	11
<hr/>	
Roldán Tapia, A. R. <i>Introducción</i>	
I. EDUCACIÓN INCLUSIVA	15
<hr/>	
■ CAPÍTULO 1	
Cuadrado, E. y Tabernero, C. <i>Variables disposicionales, socioculturales y de adaptación psicosocial como predictores longitudinales del estrés de aculturación en adolescentes.</i>	17
■ CAPÍTULO 2	
Llorent García, J. V.; López González, M. y Gavilán Martínez, M. L. <i>Culturas, políticas y prácticas de inclusión en las universidades: enfoque desde la formación inicial del profesorado.</i>	55
II. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	81
<hr/>	
■ CAPÍTULO 3	
Equipo Técnico del Centro Municipal de Servicios Sociales de Montilla. <i>Montilla, comparte.</i>	83
■ CAPÍTULO 4	
Gómez Parra, M. E. <i>La praxis de la interculturalidad: programa Prácticas en el Sáhara de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCO.</i>	93

■ CAPÍTULO 5	
Medina Arrabal, M. P. <i>El corazón y la razón de la diversidad cultural en el sistema educativo.</i>	107
■ CAPÍTULO 6	
Navarro Tejero, A. <i>Seminario Permanente de Estudios sobre la India (SPEI).</i>	137
■ CAPÍTULO 7	
Palma Matarín, M. J. <i>Una pera diferente: un sociodrama radiofónico sobre la interculturalidad.</i>	141
■ CAPÍTULO 8	
Velasco Portero, M. T. <i>La perspectiva de género como elemento transversal en las actuaciones, investigaciones y proyectos de la Unión Europea.</i>	151
III. TURISMO ÉTICO Y RESPONSABLE	167
■ CAPÍTULO 9	
Fundación Paradigma Córdoba. <i>Caminos de concordia I: Córdoba-Toledo y Toledo-Córdoba.</i>	169
■ CAPÍTULO 10	
Rivera Mateos, M. <i>Turismo responsable y relaciones interculturales en el contexto de la globalización.</i>	181
IV. PLURILINGÜISMO	207
■ CAPÍTULO 11	
Blanco Carrión, O. y Jiménez Navarro, E. L. <i>English collocations and intercultural communication.</i>	209
■ CAPÍTULO 12	
Rodríguez García, L. <i>Diseño de un proyecto on-line para la intervención psicopedagógica en la enseñanza-aprendizaje de idiomas.</i>	227
■ CAPÍTULO 13	
Roldán Tapia, A. R. <i>Los elementos culturales en las políticas educativas plurilingües.</i>	239

PRÓLOGO

INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN PARA LA INTERCULTURALIDAD

La Cátedra Intercultural “Córdoba Ciudad de Encuentro” ha iniciado la andadura del Premio “INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN PARA LA INTERCULTURALIDAD” y, como consecuencia de su primera convocatoria, se publica este primer volumen. Los trabajos que aquí se publican constituyen una selección realizada por la Comisión de Evaluación de los proyectos presentados y premiados.

Entre sus funciones, uno de los objetivos prioritarios de la Cátedra es aunar conocimiento académico y compromiso social. La convocatoria de este premio trata de fomentar el desarrollo de la innovación y la investigación en el ámbito del respeto a la diversidad. Su propósito es dar a conocer y propiciar la implantación de políticas de carácter intercultural como un derecho humano inalienable. En un mundo en el que la diversidad es un elemento esencial de nuestra sociedad, tenemos que plantearnos cómo las personas de diferentes culturas pueden vivir juntas en armonía y respeto mutuo. Especialmente deben hacerlo, quiénes planifican y son responsables de la política educativa y social de nuestra sociedad. Es necesario repensar cómo las diversas comunidades pueden cooperar en la creación de armonía en lugar de llevar vidas paralelas o antagónicas.

Muchas veces, la política es dominada por la preocupación de cómo mitigar los efectos negativos que se perciben de la diversidad, pero los conflictos en los que estamos inmersos dejan poco tiempo para investigar sobre esta realidad que hay que respetar y fomentar como un derecho humano y que constituye un enorme potencial para incrementar la capacidad de innovación, de creatividad y de desarrollo comunitario sostenible.

Los pasos hacia una sociedad intercultural no pueden ser impuestos por el azar o la propia dinámica, deben basarse en las experiencias propias y ajenas pero, sobre

todo, en el análisis de la relación entre los cambios sociales y la diversidad cultural. En la sana crítica a políticas del pasado y del presente, deben introducirse nuevos marcos conceptuales que faciliten a la ciudadanía el VIVIR JUNTOS LA DIVERSIDAD, el crear un ecosistema donde el respeto a la diversidad de valores humanos primen en una convivencia intercultural. En definitiva, en la sociedad de hoy y del mañana, ¿cómo pueden las personas de diferentes culturas vivir realmente juntas—más que simplemente coincidir en unos u otros lugares? Se trata de abordar de una manera transversal la filosofía intercultural sobre conceptos de desigual interpretación y práctica divergente. ¿Cómo repercute una visión intercultural sobre ámbitos como la educación inclusiva, el plurilingüismo, la atención a la diversidad y el turismo ético?, por seleccionar sólo cuatro ejes temáticos de carácter transversal que constituyen vectores básicos del fenómeno.

Creemos que los discursos conceptuales y las leyes que se promulgan deben dar paso a una mentalización colectiva. La crisis sistémica actual y los problemas de toda índole, especialmente financieros, generados por la caída del sistema económico neoliberal tienen que provocar una nueva comprensión de la diversidad y la interculturalidad que sean modelos de convivencia. Existen una serie de ideas preconcebidas que vienen emergiendo con una fuerza preocupante por su radicalismo en favor de la xenofobia y fomento del racismo. Los menos radicales defienden que la mundialización conduce inevitablemente a la homogeneización cultural; que la diversidad cultural y el diálogo intercultural son antinómicos; que la diversidad cultural y la economía son incompatibles; que los avances científicos y tecnológicos y la diversidad de prácticas culturales son mutuamente incompatibles; que la contradicción entre diversidad cultural y universalismo es irreconciliable. Pero los argumentos pueden ser más virulentos y excluyentes.

Sería necesario concienciar a los responsables de elaborar políticas y adoptar decisiones acerca de las ventajas que ofrece el diálogo intercultural e interconfesional, teniendo bien presente el posible riesgo de su instrumentalización. Pues los riesgos que están emergiendo no nos sorprenden si se trata sólo de constatar la presencia de grupos ideológicos, políticos y religiosos que practican y defienden la exclusión xenofóbica y el racismo, lo que realmente es una seria amenaza, es que hoy se está constituyendo un nutrido grupo de asociaciones que, manifestando públicamente un discurso popular anti-inmigración, está accediendo a la representación política de una forma democrática. Esta vuelta cíclica a comportamientos de exclusión de minorías étnicas e inmigrantes requiere que con mayor compromiso y fuerza sigamos invirtiendo en la diversidad cultural y el diálogo intercultural.

Aunque prácticamente la totalidad de las actividades humanas tiene alguna repercusión en la diversidad cultural, puesto que la necesidad es apremiante, el Premio ha sido estructurado en vectores más representativos de la diversidad y la interculturalidad aunque entendemos que estos fenómenos sociales incluyen una amplia gama de políticas que podrían contribuir a una nueva perspectiva para el cumplimiento de dos objetivos de fundamental importancia: el desarrollo y la edificación

de la paz y la prevención de conflictos. Así pues, estos ámbitos determinan las tendencias y factores que influyen en el estado de la diversidad cultural y precisan más nuestras prioridades para tener en cuenta las complejas realidades del mundo actual: el diálogo intercultural, el futuro de las lenguas, la educación inclusiva y la actividad turística responsable:

Respecto al **diálogo intercultural**, pensamos que debería seguir prestándose apoyo a las redes e iniciativas que lo promocionan a todos los niveles, velando al mismo tiempo por el logro de una plena participación de nuevos interlocutores, especialmente las mujeres y los jóvenes;

En cuanto a las **lenguas**, defendemos que constituyen la parte fundamental de nuestras culturas y que deberían aplicarse políticas lingüísticas para salvaguardar la diversidad y promover el plurilingüismo como un instrumento eficaz para la cohesión social.

La **educación inclusiva** es sin duda el mejor recurso para aprender mejor a vivir juntos; es necesario fomentar las competencias interculturales, incluyendo las inherentes a las prácticas cotidianas de las comunidades, con miras a mejorar los enfoques pedagógicos de las relaciones interculturales.

La **actividad turística**, puesto que es quizás el principal factor de la movilidad y el encuentro entre personas de diversas culturas, puede ser un instrumento de creatividad como fuente de innovación social y cooperación al desarrollo socioeconómico de comunidades más vulnerables que pueden ver reforzada su condición asimétrica a través de la interacción intercultural. Es necesario fomentar la sensibilidad cultural en la producción y el consumo de los contenidos de la comunicación y la información, facilitando así el acceso, el fortalecimiento de la autonomía y la participación al desarrollo sostenible de comunidades en vías de desarrollo.

Luis Rodríguez García

Director de la Cátedra Intercultural

INTRODUCCIÓN

Hablar de interculturalidad y relaciones interculturales supone implícitamente asumir el reconocimiento necesario de la diversidad. Desde una perspectiva no reduccionista, el reconocimiento de la diversidad implica la aceptación de que son muchos factores los que configuran el ser propio de los individuos y el ente colectivo de los pueblos y grupos sociales. La diversidad, como elemento diferenciador, es un concepto amplio que nos lleva a pensar que las diferencias pueden venir marcadas por la propia cultura, raza, religión, lengua materna, ideología, sexo y orientación sexual, etc.

Trasladar este concepto a una publicación ha sido el objetivo marcado al poner negro sobre blanco un buen número de los trabajos presentados al *I Premio sobre Investigación e Innovación para la Interculturalidad*, convocado por la Cátedra Intercultural “Córdoba Ciudad de Encuentro”. Los artículos que se incluyen son nueve de los trabajos presentados así como cuatro contribuciones individuales de las personas que habitualmente colaboran en la Cátedra y que formaron parte de la organización académica del Premio.

Abundando en el mismo sentido, cada capítulo de esta publicación es un ejemplo de diversidad, reflejando el modo, individual o colectivo, en el que cada uno de sus autores percibe, analiza e interpreta la realidad y el hecho intercultural.

El conjunto de capítulos abarca un abanico tan amplio en formatos como en temáticas específicas. En este sentido, se incluyen trabajos de investigación de rigor científico, relatos de experiencias en distintos ámbitos, artículos de reflexión, propuestas y programas educativos, talleres y actividades de integración, etc.

Los capítulos se agrupan en los cuatro grandes bloques temáticos en los que se organizó el *I Premio*: a saber, *educación inclusiva*, *atención a la diversidad*, *turismo*

ético y responsable y, por último, *plurilingüismo*. El mayor número de contribuciones corresponde, en buena lógica, paralelo al número de trabajos presentados al *Premio*, al bloque de *atención a la diversidad*.

De modo particular, el primer bloque de trabajos incluye dos artículos desarrollados en el seno de la Universidad de Córdoba: el primer artículo y ganador del *Premio* en su convocatoria de 2011, es un estudio longitudinal cuantitativo en el que se mide el estrés de aculturación entre adolescentes en relación a cinco variables: las teorías implícitas de inteligencia cultural, la atribución externa, la identidad cultural, el apoyo social percibido y la autoeficacia social. El segundo trabajo aborda las políticas y prácticas de inclusión en el ámbito de la formación inicial del profesorado, en una comparativa de datos recogidos en España, Brasil y Cabo Verde.

El segundo bloque de capítulos tiene que ver con el área temática de *atención a la diversidad*. El primer artículo, *Montilla, comparte* recoge de manera muy acertada el conjunto de talleres y actividades desarrolladas por el Equipo Técnico del Centro Municipal de Servicios Sociales de Montilla.

La experiencia formativa de los futuros maestros en los campamentos saharauis es el contenido desarrollado en el tercer artículo de este bloque, describiendo una experiencia intercultural que ya se ha convertido en paradigma de modelo de formación solidaria del profesorado. *El corazón y la razón de la diversidad cultural en el sistema educativo* es el título de la siguiente contribución, que convierte a la narración e introspección en la herramienta de investigación adecuada para este trabajo, desarrollado en centros educativos de la localidad malagueña de Nerja.

Las últimas contribuciones de este bloque enriquecen el abanico de perspectivas desde el que se contempla el hecho intercultural y resultan, a la par, tan dispares como interesantes: el relato de las actividades académicas y culturales desarrolladas por el Seminario Permanente de Estudios sobre India, la experiencia llevada a cabo en un taller de radio, con un sociodrama intercultural sobre *una pera diferente*, y la perspectiva jurídica desde la que se contempla el género como elemento que contribuye a configurar la diversidad en la sociedad.

La tercera sección aborda una temática novedosa, *turismo ético y responsable*, que entronca de manera directa con el concepto de interculturalidad en tanto en cuanto el turismo proporciona oportunidades de interacción entre grupos sociales en los que las relaciones pueden ser tan variables y venir determinadas por, entre otras cosas, las relaciones sociales y de poder establecidas entre ambos colectivos. El primer trabajo pone en valor la tarea que está realizando la Fundación Paradigma Córdoba, con la recuperación de los itinerarios históricos recorridos entre las ciudades de Toledo y Córdoba. El segundo es una reflexión en la que se aborda la problemática de las relaciones interculturales, muchas veces desiguales y poco fructíferas, entre los turistas y las poblaciones anfitrionas de los destinos turísticos en el contexto de la globalización y las desigualdades regionales Norte-Sur.

La publicación se cierra con una sección dedicada al plurilingüismo, como concepto que hace referencia al valor social de la coexistencia, mantenimiento, aprendizaje y uso de las lenguas que conforman el bagaje lingüístico y cultural de las personas y colectivos que interactúan en una relación intercultural.

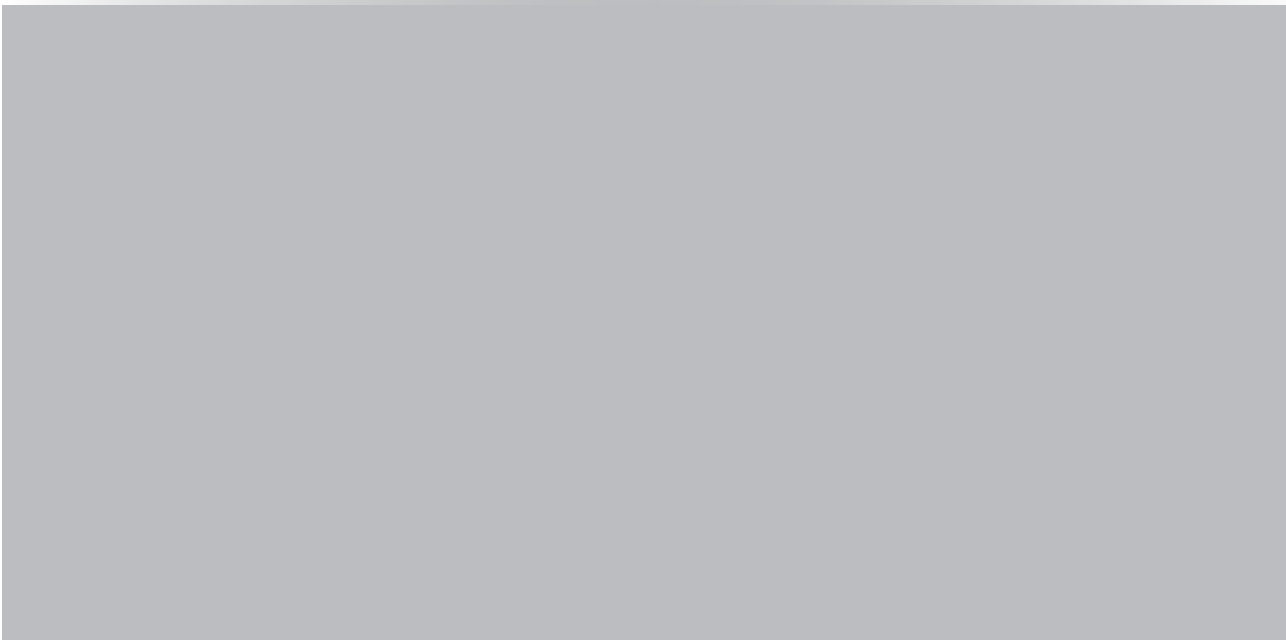
El primer artículo de esta sección presenta un trabajo aplicado al aprendizaje de las colocaciones, como unidades lingüísticas, en la adquisición del inglés como L2. Si bien la base teórica y la aplicación están enfocadas en la lengua inglesa, la herramienta online diseñada puede tener una amplia aplicación de extenderse al aprendizaje de otras lenguas. En segundo lugar, la contribución de Luis Rodríguez es una propuesta acertada que trata de integrar, de una parte, las nuevas tecnologías y, de otra, el contenido de una materia académica cuyo objetivo es el diseño de un perfil competencial que propicie la intervención del psicopedagogo en aquellas tareas que se les suponen propias: el asesoramiento tutorial, la orientación profesional y el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas. La temática es novedosa, al proponer la incorporación de un nuevo profesional docente al ámbito del aprendizaje y enseñanza de lenguas. El último artículo aborda, en una reflexión compartida, el papel que desempeñan los elementos culturales en el desarrollo del plurilingüismo como política educativa y su concreción en el modelo AICLE. Es el concepto de lengua vehicular el generador de la discusión al poder entenderse que ese papel de la lengua como mero transmisor de contenidos despojara a la misma de los elementos culturales propios de sus usuarios.

Como se percibe claramente de la lectura de los párrafos anteriores, esta publicación debe entenderse como un puro reflejo de la diversidad antes apuntada. Es un libro que cierra un pequeño ciclo, el del *I Premio*, pero que deja muchas puertas abiertas por su objetivo, contenido y formato, para la iniciación o profundización académica de un tema, las relaciones interculturales, que se puede abordar desde tan distintas perspectivas.

Antonio R. Roldán Tapia
Coordinador de la publicación



EDUCACIÓN INCLUSIVA



CAPÍTULO 1

VARIABLES DISPOSICIONALES, SOCIOCULTURALES Y DE ADAPTACIÓN PSICOSOCIAL COMO PREDICTORES LONGITUDINALES DEL ESTRÉS DE ACULTURACIÓN EN ADOLESCENTES¹

Esther Cuadrado

Universidad de Córdoba
esther.cuadrado@uco.es

Carmen Tabernero

Universidad de Córdoba
carmen.tabernero@uco.es

1. RESUMEN

En este estudio longitudinal cuantitativo hemos medido cinco variables que a lo largo de la investigación científica se han relacionado con el estrés de aculturación, nuestro objeto de estudio, y hemos analizado las relaciones que establecen entre sí, todo ello con el objetivo de aportar algunas respuestas acerca de los mecanismos que estimulan la aparición de este malestar psicológico asociado con los procesos de aculturación, objetivo que consideramos relevante en la actualidad, en la que la globalización y los crecientes flujos migratorios favorecen que las sociedades sean cada vez más plurales y diversas. Las variables independientes estudiadas fueron las teorías implícitas de inteligencia cultural, la atribución externa, la identidad cultural, el apoyo social percibido y la autoeficacia social. Los resultados del

1. La recolección de datos fue financiada por el Ministerio Español de Ciencias y Tecnologías (PSI 2009-07423). La investigadora principal del proyecto de investigación que ha dado lugar a este artículo es la doctora Carmen Tabernero Urbieta, y el artículo fue escrito mientras Esther Cuadrado era una alumna de Doctorado becada con el programa de Formación del Profesorado Universitario del Ministerio Español de Educación.

estudio nos permitieron conformar un modelo longitudinal explicativo del estrés de aculturación en adolescentes que incluye estas cinco variables a través de un camino de vías explicativo de las interacciones inter-variables que derivan en el estrés de aculturación. Los resultados son discutidos y se esclarece la significación así como el impacto y alcance de los resultados en relación a la práctica psicológica y educativa relacionada con los procesos de aculturación.

PALABRAS CLAVE: Estrés de aculturación, Teorías implícitas de inteligencia cultural, Locus de control, Identidad cultural, Apoyo social percibido, Autoeficacia social, Adolescentes

ABSTRACT

In this longitudinal and quantitative study we assessed five variables relate on previous researches with acculturative stress and we analyzed the relations that they establish with each other. Our aim was to provide some answers about the mechanisms that stimulate the emergence of this psychological distress associated with the processes of acculturation. We consider this objective of relevance today, when globalization and increasing migration flows favoring that societies become increasingly pluralistic and diverse. The independent variables analyzed were the implicit theories of cultural intelligence, the external attribution, the cultural identity, the perceived social support, and the social self-efficacy. Results confirmed a longitudinal predictive model of acculturative stress in adolescents which includes those five variables through a path analysis that demonstrates the interaction between variables that result in acculturative stress. Results are discussed and we clarify the significance and the impact and scope of the results in relation to psychological and educational practice related to the processes of acculturation.

KEY WORDS: Acculturative stress, Implicit theories of cultural intelligence, Locus of control, Cultural identity, Perceived social support, Social self-efficacy, Adolescents

2. INTRODUCCIÓN

Como resultado del contacto intercultural creciente, las sociedades modernas se ven inmersas en procesos de aculturación en los que la propia sociedad y los individuos que la componen van experimentando ciertos cambios adaptativos a este nuevo contexto pluricultural y cambiante. Si bien es verdad que el proceso de aculturación se presenta para la sociedad como una oportunidad para el crecimiento, también es de desatacar que todos los individuos no se enfrentan a este proceso de igual manera, y si bien unos lo gestionan con éxito y viven la experiencia con

altos grados de bienestar psicológico, enriqueciéndose del contacto intercultural, para otros puede resultar una experiencia desconcertante, y derivar en estrés de aculturación (EA). A su vez, este malestar emocional y psicológico derivado de una mala gestión de los procesos de aculturación puede propiciar un declive del funcionamiento social, y se ha visto relacionado a través de las investigaciones con multitud de resultados psicológicos negativos como la infelicidad y las emociones negativas (Shin, Han y Kim, 2007), niveles críticos de bienestar psicológico (Cho y Hasslam, 2010), ansiedad, síntomas depresivos y depresión (Crockett, Itúrbide, Torres Stone, MCGinley, Raffaelli y Carlo, 2007; Mejía y McCarthy, 2010), ideas suicidas (Cho y Hasslam, 2010; Walker, Wingate, Obasi y Joiner, 2008) y con procesos tan graves como el suicidio en los inmigrantes (Lipsicas y Makinen, 2010). Por ello, parece particularmente relevante estudiar el EA e intentar arrojar algo de luz sobre las variables que influyen en él y predicen su aparición.

Aunando la perspectiva interaccionista del estrés de Lazarus y Folkman (1984) y el concepto de aculturación de Berry (2005), podemos definir el EA como *una interacción particular entre el individuo y su contexto intercultural (con sus cambios subyacentes) que es evaluada como demasiado exigente o superior a sus recursos, poniendo en peligro su bienestar*. Acorde con la conceptualización de estrés de Redfield, Linton y Herskovits (1936) y la conceptualización de aculturación de Berry (2005), el EA aparece cuando los individuos perciben que las situaciones de contacto intercultural originan amenazas, cambios, conflictos o desafíos (tanto a nivel cultural como a nivel individual) que no pueden ser resueltos fácilmente a través de un simple ajuste de comportamiento; es decir, cuando perciben altos niveles de conflicto cultural y sienten que disponen de recursos limitados para adaptarse y manejar la situación fácilmente. En definitiva, el EA es *una reacción de estrés resultante de una evaluación de la experiencia de aculturación como problemática y difícilmente controlable o superable*. Si bien la mayoría de los cambios resultantes del proceso de aculturación no son percibidos por los individuos como estresantes, la confrontación de valores, costumbres, y normas entre los diferentes grupos de una sociedad intercultural puede suponer ciertas dificultades, emergiendo a veces cierto grado de conflicto que puede dar lugar al EA (Berry, 2005). Así, según Berry, Kim, Minde y Mok (1987), el nivel de EA puede oscilar desde una leve experiencia de estrés sin mayores problemas para la integridad y el bienestar, hasta la total destrucción de la capacidad de afrontamiento del individuo.

En relación ahora al proceso evolutivo del EA en el progreso temporal, muchos autores han demostrado que éste desciende a lo largo del tiempo, a medida que los individuos se van adaptando a su nuevo medio intercultural (Kulis, Marsiglia, y Nieri, 2009; Kuo y Roysircar, 2006; Tartakovsky, 2007). Por otro lado, se concibe que una migración temprana facilita los procesos de aculturación, de forma que los inmigrantes más jóvenes adquieren más fácilmente las prácticas y valores de la cultura de recepción, y se identifican más fácilmente con ella que aquellos que han inmigrado con mayor edad (Cheung, Chudek, y Heine, 2011; Portes y Rum-

baut, 2001; Schwartz, Pantin, Sullivan, Prado y Szapocznik, 2006; Schwartz, Unger, Zamboanga, y Szapocznik, 2010), efectuando más fácilmente los procesos de adaptación psicológica, lo que parece indicar una mayor adaptabilidad y plasticidad fenotípica y cultural de los más jóvenes, que al fin y al cabo se están construyendo en el contexto intercultural. Aplicado a toda la población, podríamos pensar que también los jóvenes autóctonos, al estar inmersos en un proceso de construcción de su identidad en estos contextos interculturales, aceptarán y se identificarán con más facilidad a los grupos culturales diversos que los autóctonos mayores, ajustándose más fácilmente a los procesos de aculturación en lo que están inmersos y en los que se van construyendo y conformando como seres. De esta forma, podemos suponer que el estrés de aculturación no será tan elevado en nuestra muestra, dado que está conformada por jóvenes adolescentes. Además, basándonos en los estudios de varios autores (Kulis, Marsiglia, y Nieri, 2009; Kuo y Roysircar, 2006; Tartakovsky, 2007) esperamos que el estrés de aculturación disminuya a lo largo del tiempo, mostrando niveles cada vez más bajos entre un momento de evaluación y otro.

Enmarcando la investigación desde una perspectiva bidimensional del proceso de aculturación en el que tanto los autóctonos como lo inmigrantes se ven influidos por la experiencia de contacto intercultural -teniendo lugar el proceso de aculturación y sus resultados en los miembros de todos los grupos culturales que entran en contacto (Berry, 1999, 2005)-, y en un intento de responder a la necesidad, subrayada por Hovey (2000), de explorar los predictores del EA en diferentes grupos étnicos y en la población autóctona y de ahondar en el estudio de otras variables que puedan actuar como sus predictores, hemos decidido **explorar un modelo predictor del EA en una muestra española estudiando en su conjunto la población autóctona e inmigrantes, e incluyendo en el análisis variables predictivas que la literatura ha relacionado con dicho malestar**. En definitiva, planteamos efectuar un estudio exploratorio del EA y de las variables relacionadas con él y que puedan predecirlo, todo ello con el objetivo de arrojar algo de luz sobre los mecanismos que propician o por lo contrario disminuyen la probabilidad de experimentar EA, y asimismo proponer algunas implicaciones prácticas para la reducción de dicho malestar en los adolescentes y fomentar una mayor adaptación psicológica en contextos plurales.

3. VARIABLES DISPOSICIONALES

3.1 TEORÍAS IMPLÍCITAS DE INTELIGENCIA CULTURAL (TIIC)

Desde la aparición de la Teoría Social Cognitiva de la Motivación (TSCM) de Dweck (1999), numerosos estudios han demostrado que los individuos con teorías implícitas (TI) de capacidad incrementales (que creen en la maleabilidad y posibilidad de

cambio y desarrollo de la capacidad) tienden a adoptar patrones de conducta orientados al dominio y a lograr resultados más positivos (Kaplan y Maher, 2007), mientras que las personas con TI estáticas (que piensan que la capacidad es algo fijo e innato que no se puede cambiar) tienden a adoptar patrones comportamentales de indefensión y a ejecutar resultados negativos en diferentes áreas: autoeficacia y rendimiento académico y no-académico (Blackwell, Trzesniewski y Dweck, 2007; Dupeyrat y Mariné, 2005; Taberero y Wood, 1999), funcionamiento socio-emocional (Tamir, Oliver, Srivastava y Gross, 2007), comportamiento autodestructivo (Briones, Taberero y Arenas, 2007), procesos de estereotipado hacia los individuos (Chiu, Dweck, Tong y Fu, 1997) y los grupos (Levy, Stroessner y Dweck, 1998), procesos de resolución de conflictos (Dweck y Ehrlinger, 2006), estados emocionales y conductas de llanto (van Tilburg, Becht y Vingerhoets, 2003), respuestas autodefensivas en situaciones potencialmente estresantes (Rusk y Rothbaum, 2010) y respuestas emocionales indefensas y síntomas de ansiedad y estrés (Kaplan y Maehr, 2007; Putwain, Woods y Symes, 2010). En concordancia con estos resultados, proponemos que la posesión de TIIC estáticas (la creencia de que la capacidad de adaptación es fija) promueve la adopción de patrones de indefensión y la aparición del EA.

Por otro lado, los estudios de Dweck (1999) y sus seguidores (Briones et al., 2007; Dweck y Leggett, 1988; Taberero y Wood, 2009) destacan que las TI influyen en los mecanismos motivacionales y de autorregulación (como la autoeficacia), que a su vez favorecen la aparición de unos patrones de conducta adaptativos o desadaptativos. Así, extendiendo esta teoría a la autoeficacia social (A-ES), planteamos que los individuos que mantienen TIIC fijas tendrán niveles de autoeficacia social más baja y asimismo niveles de estrés más elevados.

Además, se ha demostrado que las TI de socialización estáticas (la creencia de que el mundo y la organización social es fija) se relacionan con una identidad prioritariamente cultural, mientras que TI de socialización incrementales (la creencia de que el cambio es posible para el mundo y la organización social) se relacionan con una identidad predominantemente personal (Bastian y Hasslam, 2008; Hong, Ip, Chiu, Morris y Menon, 2001). Por otra parte, Bastian y Haslam (2008) explican que los individuos que mantienen TI estáticas en relación a los rasgos humanos perciben las identidades sociales como rígidas y estáticas, mientras que las personas que mantienen TI incrementales en relación a los rasgos humanos perciben las identidades sociales como dinámicas y cambiantes. Así mismo, sugieren que, con TI estáticas, los individuos estarían más propensos a utilizar estas identidades sociales en la construcción de su identidad que con TI incrementales. En este sentido, Tong y Chang (2008) han demostrado que los individuos que mantienen TI estáticas de identidad social (es decir que piensan que la identidad social es algo que no puede cambiar) exhiben efectos de identidad social mayores que los individuos con TI incrementales, se identifican con más ahínco con su propio grupo social o cultural (endogrupo), y se quedan vinculados de forma fuerte, estable y duradera a

sus grupos, que pasan a formar parte esencial de su auto-definición o de su identidad. Además, Hong et al. (2003) demostraron que los individuos con TI estáticas eran más propensos a atribuirse las cualidades del grupo al que pertenecen que con TI incrementales. Es decir, los individuos con TI estáticas usarían su identidad social para guiar su auto-concepción, mientras que con TI incrementales los individuos no tenderían a utilizarlas para este propósito. Así, estos autores encontraron que, con TI estáticas, los individuos consideraron su identidad grupal (como por ejemplo su identidad cultural) como más importante y querían ser claramente diferenciados de los demás grupos sociales (exogrupo). En este mismo sentido, No, Hong, Liao, Lee, Wood y Chao (2008) ilustraron que las TI estáticas acerca de la etnicidad (es decir la creencia de que la etnicidad es una esencia estable y un indicativo de rasgos característicos) orientan los individuos a adherir de forma rígida a sus grupos culturales propios o endogrupos, y a mostrar menos identificación con los grupos sociales que no son los suyos, es decir con los exogrupos.

Es decir, las TI estarían relacionadas con la identidad de los individuos, de forma que TI estáticas se relacionarían con una identidad más cultural y colectiva, y menos personal e individualista. De esta forma, todos estos estudios -así como los estudios de Dweck (1975) y de sus seguidores (por ejemplo Dweck y Leggett, 1988; Kaplan y Maehr, 2007; Putwain et al., 2010; Rusk y Rothbaum, 2010) acerca de las TI y el bienestar psicológico- parecen indicar que las que las TIIC no solamente influyen de manera directa en el estrés de aculturación y de manera indirecta a través de variables motivacionales y autorreguladoras como la autoeficacia, sino también de manera indirecta ejerciendo un influjo en el nivel de importancia que los individuos atribuyen a su identidad cultural, el cual a su vez predice el estrés de aculturación, como veremos luego.

De acuerdo con estos resultados proyectamos que las TIIC influyen el EA no solamente directamente, pero también indirectamente, a través del efecto que tienen en la A-ES (disminuyéndola cuando son estáticas) y la IC (aumentándola cuando son fijas), dos variables que a su vez influyen en el EA, como veremos más adelante.

En consecuencia, anticipamos que:

- *Hipótesis 1a*: Los adolescentes con TIIC estáticas sufren más EA que los con TIIC incrementales.
- *Hipótesis 1b*: Los adolescentes con TIIC estáticas desarrollan una mayor IC que los con TIIC incrementales.
- *Hipótesis 1c*: Los adolescentes con TIIC estáticas desarrollan una menor A-ES que los con TIIC incrementales.

3.2. LOCUS DE CONTROL (LC)

El modelo del estrés de Lazarus y Folkman (1984) atribuye una gran importancia a la evaluación cognitiva y subjetiva de las situaciones. En este sentido, el LC [es

decir, como indica Rotter (1966), la tendencia a atribuir los resultados positivos o negativos a factores externos (por ejemplo a la suerte) o a factores internos (siendo el resultado de los comportamientos propios)] puede influir en la aparición del estrés (Roddenberry y Renk, 2010; Scott, Carper, Middleton, White, Renk y Taquechel, 2010) y del EA (Arslan, Dilmaç y Hamarta, 2009). Además, Hovey y Magaña (2002a, 2002b) confirman el rol protector de las percepciones de control en el nivel de ansiedad y depresión de los inmigrantes. Así, parece ser que con un LC interno los individuos perciben mayor control y asimismo sufren menos estrés en situaciones difíciles que con un LC externo.

Por otra parte, los estudios (Franks y Faux, 1990; Liang y Bogat, 1994; Zea, Jarama y Bianchi, 1995) han demostrado que un LC interno facilita un mejor acceso al apoyo social (AS), otra variable relacionada con el EA, como veremos más adelante. Además, en pacientes con enfermedades crónicas que acuden a un restrictivo tratamiento médico, la relación establecida entre el AS y el bienestar difiere dependiendo del LC: una escasa satisfacción con respecto al AS predice síntomas depresivos en los individuos con un LC externo (Gençöz y Astan, 2006). Asimismo, Lefcourt, Martin y Saleh (1984) indican el rol moderador del AS entre el LC y el estrés, demostrando que los individuos con un LC interno aprovechan mejor el AS que con un LC externo. Y en este mismo sentido Cauce, Hannan, y Sargeant (1992) y VanderZee et al. (1997) encontraron una relación entre las atribuciones causales y el apoyo social en el afrontamiento del estrés, demostrando que con una atribución interna los individuos sacaban mayor provecho del apoyo social y además percibían un mayor grado de apoyo social que con una atribución externa. Además, los estudios han destacado que los rasgos de personalidad influyen en el apoyo social percibido. Así, los individuos interpretan el apoyo social en línea con sus propias creencias (Sarason, Pierce, y Sarason, 1990). En consecuencia, los esquemas de creencia creados en la infancia influyen en el apoyo social futuro de los individuos (Green y Rodger, 2001; Henly, Danziger, y Offer, 2005). Con atribuciones causales externas los individuos tienden a percibir menos apoyo social que con atribuciones internas (Daniels y Gruppy, 1997; Sinibaldi, 2001, y a su vez las atribuciones internas se relacionan con estrategias de afrontamiento más eficientes, sentimientos de capacidad y mayor bienestar (Daniels y Gruppy, 1997). Y finalmente, es importante destacar que las investigaciones han demostrado que las personas que piensan que pueden controlar los resultados y eventos de su vida (es decir las personas con un locus de control interno) perciben altos niveles de apoyo social, mientras que los que piensan que los resultados y eventos que ocurren en sus vidas se encuentran fuera de control tienden a percibir bajos niveles de apoyo social (Lakey y Cassady, 1990; Sarason et al., 1990).

De esta forma, desde el punto de vista de los contextos de aculturación, planteamos las hipótesis según las cuales:

- *Hipótesis 2a:* Los adolescentes con un LC externo alto sufren mayores niveles de EA que aquellos con un LC externo bajo.

- *Hipótesis 2b*: Los adolescentes con un LC externo alto perciben un menor AS que aquellos con niveles bajos del LC externo.

4. VARIABLE SOCIOCULTURAL: LA IDENTIDAD CULTURAL (IC)

Un factor que se estudia a menudo en las investigaciones que tienen que ver con las situaciones de aculturación es la identidad cultural. Esta variable podría definirse como aquella parte del auto-concepto del individuo que integra el valor y el significado emocional de pertenecer y sentirse identificado con un determinado grupo cultural (Tajfel, 1981). La identidad cultural se construye en relación al amplio grupo cultural en el cual el individuo se ve inmerso, y de esta forma, puede ser modificada en los contextos interculturales. Sin embargo, los factores de identidad y las auto-evaluación básicas (como por ejemplo la identidad cultural) tienden a ser relativamente estables a lo largo del tiempo (Chatman, 1999; Clubb, 1998; Hirschi, 2011) cuando los contextos interculturales se mantienen estables. De esta forma, pronosticamos que en nuestro estudio es improbable que la identidad cultural sufra cambios significativos entre los tres diferentes momentos de evaluación.

Si bien la IC ha sido identificada como un factor protector de las situaciones de percepción de discriminación (Gee, 2002; Paradies, 2006) y del EA (Rodríguez et al., 2007; Thompson, Anderson y Bakeman, 2000), los resultados de las investigaciones son contradictorios, y la literatura actual no demuestra claramente que niveles elevados de IC amortigüen los efectos de la discriminación racial en el ajuste psicológico de los individuos (Yoo y Lee, 2008). Por lo contrario, otros estudios han sugerido que una IC alta podría comportarse como un factor de riesgo de la ansiedad y la depresión (Hovey, Kim y Seligman, 2006) y del EA en inmigrantes (Sánchez y Fernández, 1993), y asimismo empeorar los efectos negativos de una discriminación racial frecuente en el bienestar (Friedlander, Friedman, Miller, Ellis, Friedlander y Mikhaylov, 2010; Yoo y Lee, 2008).

Así, basándose en la Teoría de la Sensibilidad al Rechazo (Doeney y Feldman, 1996) -según la cual los individuos que se sienten rechazados tienden a experimentar una mayor ansiedad frente a la posibilidad de otros futuros rechazos, y un mayor malestar psicológico- Yoo y Lee (2008), plantean y demuestran la hipótesis según la cual una identidad cultural elevada incrementa los efectos negativos de situaciones de discriminación en el bienestar psicológico. Además, otra investigación (Friedlander *et al.*, 2010) muy reciente e interesante para nuestro estudio confirmó estos resultados al observar que los individuos más identificados con su propia cultura reportaron mayores niveles de percepción de discriminación y mayores niveles de estrés de aculturación que quienes tenían una identidad cultural baja, aunque buenos niveles de autoestima.

Los autores concluyen que un alto grado de identificación con el propio grupo cultural puede ser un indicio de una situación difícil, contribuyendo a la angustia psicológica en situaciones de aculturación cuando los valores del propio grupo cultural y los ajenos se contradicen entre sí (Hovey et al., 2006), o cuando el individuo percibe discriminación (Friedlander et al., 2010; Yoo y Lee, 2008). Así, parece que un alto grado de identificación con el propio grupo cultural hace los individuos más vulnerables a los procesos de aculturación, percibiéndolos como amenaza. De esta forma, basándonos en estos últimos hallazgos, planteamos que quienes se identifican fuertemente con su grupo cultural y con su cultura serán más sensibles a los procesos de aculturación y al estrés de aculturación, pues probablemente percibirán las contradicciones y conflictos entre los valores y prácticas de la propia cultura y de las demás culturas en contacto como más conflictivas, valorándolas así como más amenazantes, lo que les llevaría según la teoría de Lazarus y Folkman (1984) a mayores problemas en el proceso de ajuste psicológico, y mayores niveles de malestar psicológico asociado con los procesos de aculturación. Con una identificación fuerte con la propia cultura y con sus características más profundas, las situaciones interculturales y los procesos de aculturación -que plantean la posibilidad de encontrarse con otros valores, costumbres y prácticas culturales a menudo incluso contradictorias con las propias, y también la posibilidad de necesitar efectuar ciertos ajustes para una correcta adaptación a la situación de interculturalidad e incluso a veces a cuestionarse ciertos aspectos de esta cultura a la que nos sentimos muy identificados- pueden redundar en un mayor malestar.

En otros términos, planteamos que:

- *Hipótesis 3:* Los adolescentes con una IC alta sufren mayores niveles de EA que con una IC baja.

5. VARIABLE DE ADAPTACIÓN PSICOSOCIAL

5.1 APOYO SOCIAL (AS)

Desde muy temprano el AS se ha concebido como un mecanismo de afrontamiento del estrés, y asimismo se ha definido como un moderador y factor protector de la depresión en fase de grandes cambios vitales (Cobb, 1976). Tomando en cuenta que los estudios sobre el estrés y el EA han atribuido una gran importancia a las evaluaciones cognitivas (Berry, Phinney, Sam y Vedder, 2006; Lazarus y Folkman, 1994), el AS percibido, concebido como *la evaluación cognitiva del estado de conexión fiable con otras personas conectado con los demás* (Barrera, 1986, p.416), parece ser una variable de relevancia para las investigaciones sobre el estrés y el EA.

En este sentido, la hipersensibilidad al rechazo social se ha relacionado con niveles altos de percepción de estrés (Ronin y Baldwin, 2010). Además, investigaciones con inmigrantes han demostrado claramente la importancia del AS en los procesos de aculturación (Martínez, García y Maya, 2002). Por ejemplo, Crockett et al. (2007) demostraron que el AS reduce el EA en estudiantes mejicanos de América. Además, ciertos indicadores de adaptación psicológica en situaciones de aculturación se han relacionado en diferentes grupos culturales con la frecuencia del contacto (Griffith, 1984), las redes de AS (Franks y Faux, 1990; Martínez et al., 2002), el AS familiar (Cho y Haslam, 2010; Crockett et al., 2007), el AS de los compañeros adolescentes (Crockett et al., 2007; Schneider y Ward, 2003), la percepción de AS recibido de los compañeros y profesores (Tartakovsky, 2007), el AS recibido (Franks y Faux, 1990; Gençöz y Astan, 2006; Zea et al., 1995) y el AS percibido (Gençöz y Astan, 2006). En todos estos estudios, el AS analizado reveló promover una mayor adaptación psicosocial.

En otro orden de cosas, varios estudios destacan que el AS y la identidad son dos variables relacionadas entre sí, sugiriendo que quienes perciben un mayor AS tienden a atribuir más importancia a su IC (Rodríguez et al., 2007) y a indagar más en la construcción de su identidad global (Ng y Feldman, 2009). De esta manera, parece ser que un apoyo social alto del propio grupo cultural podría incrementar los niveles de identidad cultural. En este mismo sentido, cabe destacar que “un número creciente de trabajos indican que existen más probabilidades de que el apoyo social sea dado, recibido e interpretado en el sentido en el que se pretende en la medida en que los que están en condiciones de ofrecer y recibir este apoyo perciben que comparten un sentimiento de la identidad social”² (Haslam, Jetten, Postmes, y Haslam, 2009, p. 11), como ocurre en el grupo cultural propio. De esta forma, se ha demostrado que cuando las personas se identifican fuertemente con un grupo en particular, el apoyo social incrementa entre los miembros del grupo, y en consecuencia los niveles de estrés disminuyen (Haslam, Jetten, O’Brien, y Jacobs, 2004; Haslam, O’Brien, Jetten, Vormedal, y Penna, 2005; Kellezi, Reicher, y Cassidy, 2009; Reicher y Haslam, 2006). Por ejemplo, Haslam *et al.* (2004) encontraron que el apoyo social ofrecido por los individuos tiende a ser beneficioso en situaciones estresante únicamente cuando estos individuos comparten la misma identidad colectiva y se identifican con un grupo en particular, emergiendo los efectos positivos del apoyo social solamente cuando las personas comparten una identidad colectiva común. Asimismo, Reicher y Haslam (2006) demostraron que una identidad colectiva alta lleva los individuos a un apoyo social mutuo, y de esta forma a mayores niveles de bienestar. Además, Kellizi *et al.* (2009) han demostrado que los kosovares que sobrevivieron al conflicto de 1999 sufrían menos estrés

² “a growing body of work indicates that SS is more likely to be given, received, and interpreted in the spirit in which it is intended to the extent that those who are in a position to provide and receive that support perceive themselves to share a sense of social identity” (Haslam, Jetten, Postmes, & Haslam, 2009, p. 11).

cuando este conflicto estaba percibido como afirmación de la identidad que cuando estaba percibido como negación de la identidad, argumentando que la identidad común les llevaba a mayores niveles de apoyo social por parte de los miembros de su endogrupo. Y Haslam *et al.* (2005) encontraron que una identificación colectiva alta actuaba como un factor protector del estrés en los miembros del grupo porque proporciona una base para recibir y beneficiarse del apoyo social; así, estos autores (Haslam *et al.*, 2005) demostraron en dos diferentes estudios que el apoyo social media la relación entre la identificación colectiva y diferentes tipos de estrés. En efecto, encontraron que cuando los individuos se identifican fuertemente con un grupo en particular (es decir cuando tienen una identidad cultural alta), perciben mayores niveles de apoyo social, y en consecuencia sufren menos niveles de estrés.

Por otro lado, los estudios de Saltzman y Holahan (2002) establecen que la A-ES constituye una variable mediadora entre el AS y el EA, de manera que con niveles altos de AS se desarrolla mayores niveles de A-ES y a su vez el estrés es menos alto.

En concordancia con estos resultados, proyectamos que:

- *Hipótesis 4a:* Los adolescentes con una percepción alta del AS sufren menos estrés de aculturación que aquellos con una percepción baja del AS.
- *Hipótesis 4b:* Los adolescentes con una percepción alta del AS desarrollan una IC más elevada que aquellos con un AS percibido bajo.
- *Hipótesis 4c:* Los adolescentes con una percepción alta del AS desarrollan una A-ES más alta que aquellos con una percepción baja del AS.

5.2. AUTOEFICACIA SOCIAL (A-ES)

La autoeficacia, es decir la confianza en la capacidad propia para llevar a cabo una conducta (Abele y Spurk, 2009), es un poderoso antecedente del comportamiento (Bandura, 1997). Si no confiamos en nuestra capacidad para lograr ciertos resultados mediante nuestras acciones, tendremos pocos incentivos para actuar y perseverar en nuestras acciones y comportamientos (Bandura, 2000). Es decir, *los individuos guían sus vidas a través de sus creencias en la eficacia personal* (Bandura, 1997, p.3).

La autoeficacia ha sido relacionada con la adaptación exitosa a eventos vitales negativos, y existe evidencia empírica acerca de su relación con la salud mental y el bienestar psicológico (Luszczynska, Benight y Cieslak, 2009). Bandura, Cioffi, Taylor y Brouillard (1988) sugieren que la autoeficacia opera como un mecanismo cognitivo mediante el cual los individuos reaccionan frente al estrés con sentimientos de control, y los estudios han demostrado que la autoeficacia contribuye a la prevención del estrés, de síntomas depresivos y de la depresión (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli y Caprara, 1999; Matsushima y Shiomi, 2003; Roddenberry y Renk, 2010), de problemas internalizantes y externalizantes (Caprara, Barbarane-

Ili, Pastorelli y Cervone, 2004) y de los comportamientos transgresivos (Caprara, Regalia y Bandura, 2002).

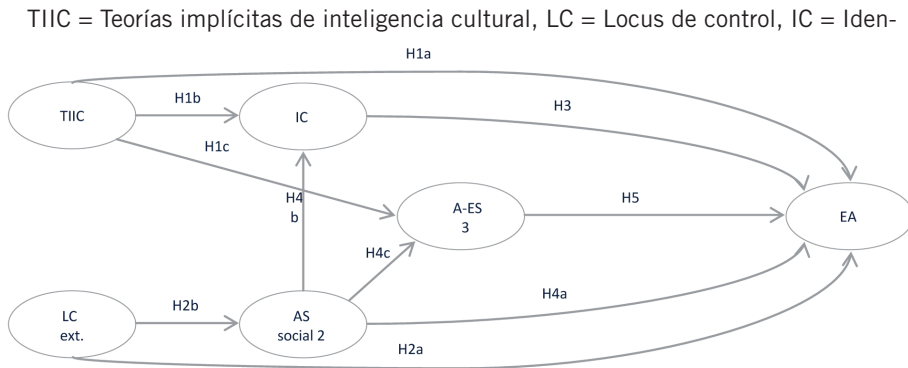
Además, en el contexto de las interacciones sociales, la A-ES (la confianza en la capacidad propia para hacer frente a las situaciones de interacción social con éxito) se ha visto relacionada con la depresión (Bandura *et al.* 1999), los síntomas depresivos (Saltzman y Holahan, 2002; Smith y Betz, 2002), y el estrés en las relaciones interpersonales (Matsushima y Shiomi, 2003). Y en las sociedades actuales, pluriculturales y en proceso de aculturación, se requiere una A-ES que nos posibilite afrontar con éxito las exigencias de diversas culturas (Bandura, 2006). Asimismo, se ha explorado la relación entre la A-ES y la adaptación sociocultural y el EA (Hechanova-Alampay, Beehr, Christiansen y Van-Horn, 2002; Palthe, 2004).

Fruto de todos estos resultados, planteamos la hipótesis según la cual:

Hipótesis 5: Los adolescentes con una A-ES alta sufren menos EA que aquellos con una A-ES baja.

En resumen, planteamos un modelo teórico del estrés de aculturación en el que las variables disposicionales (TIIC y LC) predicen el EA; las TIIC predicen la IC y la A-ES, que a su vez predicen ambas el EA; y finalmente el LC predice el AS, que a su vez predice tanto la IC como la A-ES y el EA (véase figura 1).

Figura 1.
Modelo predictivo del estrés de aculturación: relaciones entre las variables predictoras del estrés de aculturación.



idad cultural, AS = Apoyo social, AE-S = Autoeficacia social, EA = Estrés de aculturación.

Fuente: *Elaboración propia*

6. PRINCIPAL OBJETIVO Y RELEVANCIA DEL ESTUDIO

Tras sus investigaciones sobre el estrés de aculturación, Hovey (2000b) subraya la necesidad de explorar en futuras investigaciones variables que puedan actuar como predictores de dicho malestar psicológico; además propone como población objeto de estudio a diferentes grupos étnicos y a la población autóctona. Respondiendo a estas dos necesidades, y enmarcando la investigación desde una perspectiva bidimensional del proceso de aculturación en el que tanto los autóctonos como lo inmigrantes se ven influidos por la experiencia de contacto intercultural, el principal objetivo de nuestro estudio fue analizar el rol de algunas variables disposicionales (TIIC y LC), socioculturales (IC) y de adaptación psicológica (AS percibido y A-ES) en la predicción del EA a lo largo del tiempo, así como analizar las relaciones que establecen estas variables entre sí. El diseño de investigación, que engloba una amplia muestra de adolescentes tanto autóctonos como inmigrantes, es longitudinal, comprendiendo tres momentos de evaluación a lo largo de tres años sucesivos.

En este sentido, queremos destacar la relevancia de este estudio, pues responde a una importante laguna de la literatura científica relativa al estrés de aculturación. Como subrayan Zapf, Dormann, y Frese (1996), la mayoría de las investigaciones empíricas sobre los predictores del estrés y del estrés de aculturación son cross-seccionales y de esta forma no permiten explicar el poder predictivo de las variables sobre el estrés de aculturación a lo largo del tiempo, ni demostrar relaciones causales, al ser simplemente estudios correlacionales. De la misma forma, Fuligini (2001) apunta que los procesos aculturativos han sido a menudo considerados a partir de diseños cross-seccionales que ignoran el valor del tiempo en dichos procesos. Así, este autor y otros (Duru y Poyrazli, 2007; Paukert, Pettit, Pérez, y Walker, 2006) destacan la necesidad de diseños longitudinales en los estudios relativos al estrés de aculturación y a los procesos de aculturación. Y si bien en los años recientes ha habido más estudios longitudinales publicados acerca los procesos de aculturación, sigue habiendo pocos, y en general son trabajos más descriptivos (por ejemplo, Cemalcilar, 2008; Ying, 2005), que se centran en la ansiedad, la depresión, los síntomas psiquiátricos o en otros procesos relativos a la aculturación, pero no específicamente en el estrés de aculturación (por ejemplo, Aráujo Dawson y Williams, 2008; Duarte *et al.*, 2008), o que se centran en el efecto que produce el estrés de aculturación en otros comportamientos y resultados (por ejemplo, Walker, 2007). Sin embargo, pocos de ellos se centran en los predictores potenciales del estrés de aculturación y del ajuste psicológico en los contextos aculturativos (por ejemplo, Tartakovsky, 2007; Ying y Han, 2006). Así, nuestro estudio trata de responder a esta laguna de la literatura científica mediante la utilización de un diseño longitudinal. A través de esta metodología pretendemos demostrar inferencias causales de los predictores del estrés de aculturación, explorar las relaciones que establecen las diferentes variables entre sí, y reducir los problemas de causación

inversa y de tratamiento de terceras variables que se asocian a los diseños cross-seccionales (Zapf et al., 1996).

El potencial de este estudio radica pues en dos puntos: primero es un estudio longitudinal que responde a una laguna en la literatura previa (basada casi exclusivamente en estudios cross-seccionales), y a una necesidad de más estudios longitudinales acerca del estrés de aculturación (e.g. Duru y Poyrazli, 2007; Paukert et al., 2006); y Segundo, trata de responder a una importante contradicción en la literatura anterior en relación a si la IC actúa como un factor de riesgo o factor protector del estrés de aculturación (Yoo y Lee, 2008). De esta forma, el análisis de estas variables como predictores longitudinales del estrés de aculturación y de las relaciones que establecen entre sí parece ser relevante desde la perspectiva teórica. Además, desde la perspectiva aplicada, en un mundo cada vez más multicultural y aculturado, y conociendo los potenciales resultados nefastos de un estrés de aculturación alto (por ejemplo Cho y Haslam, 2010; Lipsicas y Mäkinen, 2010), parece de relevancia estudiar qué variables predicen el estrés de aculturación, y así, basándonos en los resultados del estudio, poder proponer algunas intervenciones prácticas para reducir este malestar psicológico.

MÉTODO

Participantes

Participaron en las tres fases de este estudio longitudinal un total de 293 adolescentes [un 52.7% de chicos y un 47.3% de chicas, de entre 12 y 18 años ($M=14.77$, $SD=.94$)] procedentes de 6 Institutos de Educación Secundaria públicos y multiculturales seleccionados aleatoriamente.

Los adolescentes fueron nativos de 20 países diferentes; 64.7 % nacieron en España y 35.3% nacieron en otro país (un 20.2% en América, un 8.2% en África, un 4.8% en Europa y un 2.1% en Asia). Un total de 59.2% de los participantes tenían ambos progenitores nacidos en España y un 40.8% tenía al menos uno de sus progenitores que había nacido fuera de España. En consecuencia, y de acuerdo con, Berry et al. (2006), deducimos que un 59.2% de los participantes eran nativos (nacidos en España con ambos progenitores nacidos en España) y un 40.8% eran inmigrantes (nacidos fuera de España o nacidos en España pero con al menos un progenitor nacido en otro país).

PROCEDIMIENTO

Después de efectuar un estudio piloto, los participantes completaron un cuestionario en tres años consecutivos. Dos colaboradores del estudio entrenados para este propósito y desconocedores de los objetivos del estudio administraron el instrumento, ayudados por un traductor de árabe. El amplio margen de tiempo, de tres años, garantizó la validez ecológica del estudio, pero a su vez propicio una amplia mortalidad experimental (un 85.45%). Las variables disposicionales (TIIC y LC) fueron medidas únicamente en el primer momento de evaluación basándose en los estu-

dios que afirman que los factores de identidad y las auto-evaluación básicas (como por ejemplo la identidad cultural) tienden a ser relativamente estables a lo largo del tiempo (Chatman, 1999; Clubb, 1998; Hirschi, 2011). Las demás variables fueron medidas en cada una de los tres momentos de evaluación. La confidencialidad de las respuestas y la ausencia de presión de tiempo fueron aseguradas.

MEDIDAS

Para poder describir la muestra recolectamos información acerca de variables sociodemográficas: sexo, edad, país de nacimiento y país de nacimiento de cada uno de los progenitores. Estas variables no tomaron parte de nuestros objetivos de estudio (la edad y el sexo no influyeron en las demás variables estudiadas).

Teorías implícitas de Inteligencia Cultural. Las TIIC fueron medidas utilizando 5 ítems que exploran las creencias de los participantes acerca de la maleabilidad de la Inteligencia cultural (si es estática o incremental). Los ítems [por ejemplo “No se puede hacer mucho por cambiar el grado de inteligencia cultural que cada uno tiene (se les explicó que la inteligencia cultural es la capacidad de adaptarse socialmente a otras culturas)”] fueron creados para este estudio siguiendo las recomendaciones de Levy, Stroessner y Dweck (1998) y de Dweck (1999) y sobre la base del concepto de inteligencia cultural (Earley y Mosakowski, 2004). Los participantes puntuaron sus respuestas en una escala Likert de 6 puntos siendo el 1 “en total acuerdo” y el 6 “En total desacuerdo”. Para evitar la deseabilidad social cuatro ítems fueron planteados con un concepto estático de la capacidad de adaptación y uno (que fue luego recodificado) con un concepto incremental (Dweck, Chiu y Hong, 1995). La fiabilidad fue adecuada ($\alpha = .74$).

Locus de control. Siguiendo las recomendaciones de Heine et al. (2001), medimos el LC presentando dos situaciones comunes en un contexto escolar, cada uno seguido de cuatro ítems que sugerían posibles causas de la situación planteada (dos internas, como el esfuerzo, y dos externas, como la suerte). Los estudiantes expresaban su nivel de acuerdo con cada ítem en una escala Likert de 5 puntos graduada de 1 (“en total acuerdo”) a 5 (“en total desacuerdo”). Dado que la atribución interna no alcanzó una fiabilidad adecuada ($\alpha = .67$), decidimos eliminarla del análisis, que fue efectuado únicamente con la atribución externa ($\alpha = .70$).

Identidad cultural. Medimos la IC mediante los cuatro ítems de la escala de identidad de Brown (1998) que hace referencia al factor de IC. Dicha escala es una medida breve del Cuestionario de los Aspectos de Identidad (Cheek, Tropp, Chen y Underwood, 1994), y explora los factores personales, sociales y culturales que contribuyen a la identidad global. Los participantes expresaron el nivel de importancia que atribuyen a cada ítem (por ejemplo “Mi origen cultural”) en una escala Likert de 5 siendo el 1 “nada importante” y el 5 “muy importante”. La fiabilidad

fue aceptable en cada uno de los tres momentos temporales ($\alpha_1 = .69$; $\alpha_2 = .68$; $\alpha_3 = .71$).

Apoyo social. Medimos el AS percibido mediante una escala depurada de la segunda parte del Cuestionario de Recursos Personales 85 (PRQ85) de Weinert (1987). Los participantes contestaron a 11 ítems (por ejemplo “Tengo a alguien que me quiere y cuida de mí”) en una escala Likert de siete puntos, siendo el 1 “en total desacuerdo” y el 7 “en total acuerdo”. La fiabilidad fue adecuada en cada momento de evaluación ($\alpha_1 = .75$; $\alpha_2 = .84$; $\alpha_3 = .88$).

Autoeficacia social. Medimos la A-ES percibida mediante una escala depurada de la Escala de Autoeficacia Social para Estudiantes, de Fan y Mak (1998), con 12 ítems que miden los juicios de capacidad para manejar correctamente las interacciones en situaciones sociales genéricas (cuatro ítems, como por ejemplo “Tengo confianza en mi capacidad para hacer amigos”), en el colegio (cuatro ítems, como “Tengo confianza en mi capacidad para participar en los debates de clase”) y en el contexto de intercambio cultural (cuatro ítems, como “Tengo confianza en mi capacidad para trabajar en grupos de chicos y chicas de diferentes países”). Los participantes contestaban en una escala Likert de siete puntos, siendo el 1 “en total desacuerdo” y el 7 “en total acuerdo”. La fiabilidad fue alta en cada momento de evaluación ($\alpha_1 = .83$; $\alpha_2 = .86$; $\alpha_3 = .89$).

Estrés de aculturación. Evaluamos el EA mediante una escala depurada de la Escala Social, Actitudinal, Familiar y Ambiental de Mena, Padilla y Maldonado (1987), diseñada para evaluar los estresores específicos de las situaciones de aculturación. Los participantes contestaron a 23 ítems (por ejemplo “Me molesta que miembros de mi familia no entiendan mis nuevos valores”) en una escala Likert de 6 puntos en la que 0 significaba que la situación no les había ocurrido nunca, y en la que los valores del 1 al 5 indicaban el grado de estrés experimentado si la situación les había ocurrido alguna vez (siendo el 1 “no estresante” y el 5 “extremadamente estresante”). La fiabilidad fue muy alta en cada momento de evaluación ($\alpha_1 = .92$; $\alpha_2 = .91$; $\alpha_3 = .91$).

RESULTADOS

1. Estudios preliminares

En cada momento de evaluación el EA se muestra correlacionado con todas las variables. Además, las TIIC correlacionan con la IC y con la A-ES del tercer momento temporal; el LC externo correlaciona con el AS; la IC correlaciona con el AS; y el AS correlaciona con la AE-S. Todas las correlaciones apoyan las hipótesis (véase tabla 1).

Tabla 1.

Correlaciones, medias y desviaciones típicas para las variables de estudio en cada momento temporal

VARIABLES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. TIIC	-													
2. LC externo	.10	-												
3. IC1	.26**	.12#	-											
4. AS1	-.07	-.20**	.10#	-										
5. AES1	.05	-.04	.13*	.41**	-									
6. EA1	.21**	.19**	.33**	-.23**	-.12#	-								
7. IC2	.19**	.04	.41**	.06	.09	.21**	-							
8. AS2	-.07	-.19**	-.04	.43**	.24**	-.25**	.21**	-						
9. AES2	-.02	-.09	.04	.27**	.30**	-.07	.24**	.44**	-					
10. EA2	.16**	.19**	.28**	-.35**	-.16**	.59**	.22**	-.38**	-.12*	-				
11. IC3	.18**	.01	.37**	.01	.05	.23**	.52**	.07	.14*	.22**	-			
12. AS3	-.03	-.14*	.01	.41**	.26**	-.14*	.14*	.61**	.31**	-.24**	.13*	-		
13. AES3	-.15*	-.06	-.04	.26**	.36**	-.10	-.01	.23**	.55**	-.16**	.09	.33**	-	
14. EA3	.14*	.14*	.22**	-.35**	-.18**	.48**	.19**	-.30**	-.15*	.68**	.23**	-.29**	-.22**	-
Media	353	263	352	571	581	163	358	602	526	.99	3.56	625	531	.85
SD	1.14	1.04	.89	.62	.87	1.01	.89	.71	.96	.89	.86	.69	.96	.81

TIIC= Teorías implícitas de inteligencia cultural, LC = locus de control, IC = identidad cultural, AS = apoyo social, A-ES = autoeficacia social, EA = estrés de aculturación.

$p < .09$, * $p < .05$, ** $p < .01$

Fuente: Elaboración propia

Para analizar los cambios de las variables a lo largo del tiempo hemos efectuado un análisis de medidas repetidas (véase tabla 2).

Tabla 2.
Evolución de las variables a lo largo del tiempo: ANOVA de medidas repetidas

Variable	Momento 1		Momento 2		Momento 3		F(2,586)	η^2	Bonferroni		
	M	d.t.	M	d.t.	M	d.t.			1>2	2>3	1>3
EA	1.63	.96	.99	.89	.85	.80	138.89**	.32	.01	.01	.01
IC	3.52	.86	3.58	.88	3.56	.86	.549	.01	n.s.	n.s.	n.s.
AS	5.71	.62	6.02	.71	6.25	.69	89.82**	.23	.01	.01	.01
AE-S	5.82	.84	5.26	.95	5.31	.95	55.74**	.16	.01	n.s.	.01

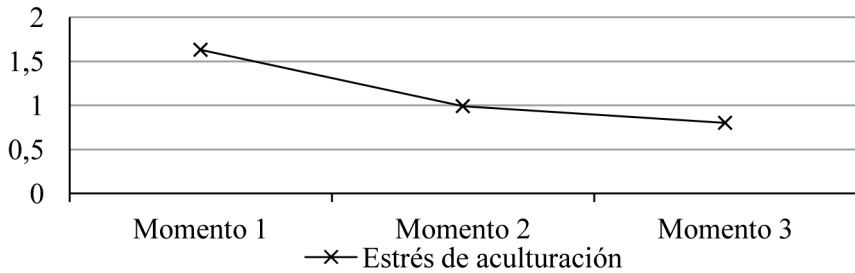
TIIC= Teorías implícitas de inteligencia cultural, LC = locus de control, EA = estrés de aculturación, IC = identidad cultural, AS = apoyo social, A-ES = autoeficacia social.

$p < .09$, * $p < .05$, ** $p < .01$

Fuente: *Elaboración propia*

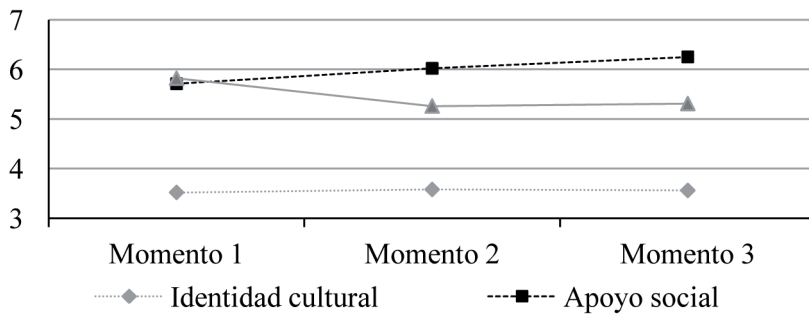
Como queda ilustrado en las figuras 2 y 3, los resultados del análisis de medidas repetidas (véase tabla 2) revelaron cambios significativos a lo largo del tiempo para el EA ($F(2,289) = 92.82$, $p < .01$, $\eta^2 = .39$) el AS ($F(2,289) = 141.72$, $p < .01$, $\eta^2 = .49$), y la A-ES ($F(2,586) = 55.74$; $p < .01$; $\eta^2 = .16$). Los análisis de Bonferroni mostraron que las diferencias significativas ocurrieron entre cada momento de evaluación para el EA ($p < .01$) y el AS ($p < .01$), mientras que para la A-ES solamente se ocurrieron entre el primer momento de evaluación y el segundo ($p < .01$), y entre el primer momento de evaluación y el tercero ($p < .01$), pero no entre el segundo y el tercero (*n.s.*). En cuanto a la IC, los resultados demostraron que esta variable no sufre cambios a lo largo del tiempo ($F(2,289) = .37$, *n.s.*, $\eta^2 = .01$).

Figura 2. Evolución de la variable de estrés de aculturación a lo largo del tiempo



Fuente: *Elaboración propia*

Figura 3. Evolución de variables de identidad cultural, apoyo social y autoeficacia social a lo largo del tiempo



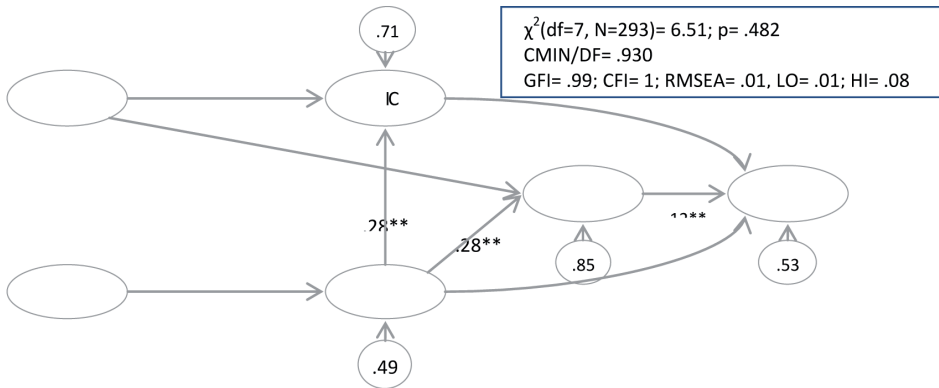
Fuente: *Elaboración propia*

PATH ANÁLISIS

Con el objetivo de comprobar las hipótesis acerca de las relaciones entre las diferentes variables así como el modelo longitudinal predictivo del estrés de aculturación, efectuamos un path análisis mediante el Programa Amos 18 para SPSS. Los resultados confirman la mayoría de nuestras hipótesis (véase figura 2), de forma que las TIIC predicen la IC del segundo momento de evaluación y la A-ES del tercer momento; el LC externo predice el AS del segundo momento, el cual predice a su vez la IC del mismo momento temporal; y finalmente, tanto el AS y la IC del segundo momento como la A-ES del tercer momento predicen directamente el EA. El ajuste del modelo es adecuado ($\chi^2(df=7, N=293)=6.51$; $p=.48$; $CMIN/DF=.93$; $GFI=1$; $RMSEA=.01$, $LO=.01$, $HI=.08$).

Figura 4.

Path análisis incluyendo las variables teorías implícitas de identidad cultural (TIIC), el locus de control externo (LC ext.), la identidad cultural del segundo momento (IC), el apoyo social del segundo momento (AS), y la autoeficacia social del tercero (A-ES) como predictores del estrés de aculturación del tercer momento de evaluación (EA). Las cifras representan el coeficiente beta significativo para el análisis realizado. ** $p < .01$; * $p < .05$



Fuente: *Elaboración propia*

DISCUSIÓN

Los resultados del estudio revelan que las cinco variables estudiadas conforman un modelo longitudinal del EA, confirmándose la mayoría de nuestras hipótesis, salvo las relacionadas con el efecto directo de las variables disposicionales (TIIC y LC) en el EA. En este modelo las TIIC y el LC actúan como predictores indirectos del estrés de aculturación debido al efecto que tienen en la IC, la A-ES y el LC, variables que a su vez actúan como predictores directos del EA.

De esta forma, y siguiendo el recorrido del poder de influencia entre una variable y otra hasta el EA, vemos que, por un lado, las TIIC determinan la IC del segundo momento [confirmando los estudios que apoyan la hipótesis según la cual los individuos con TI estáticas desarrollan una identidad mayoritariamente cultural (Bastian y Hasslam, 2008; Hong et al., 2001)] y la autoeficacia del tercer momento [confirmando los estudios de Dweck (1999) y sus seguidores (Briones et al., 2007; Tabernero y Wood, 2009) que explican que los individuos con TI estáticas ponen en marcha mecanismo motivacionales y comportamientos indefensos], las cuales a su vez determinan el EA del tercer momento [confirmando los estudios de Yoo y Lee (2008) y de Feldman et al. (2010) que destacan que los individuos con una

IC alta, al identificarse profundamente con su propio grupo cultural, sufren más EA en los contextos de aculturación, en los que los valores de la propia cultura se ve enfrentada a los valores diversos de otras culturas; y los estudios de Hechanova-Alampay et al. (2010) y de Roddenberry y Renk (2010) según los cuales una mayor A-ES favorece una mayor adaptación psicológica en contextos de aculturación]. Y por otro lado, el LC externo determina el AS del segundo momento [de acuerdo con los estudios de Zea et al. (1995) y de Lefcourt, Martin y Saleh (1984), según los cuales los individuos que perciben un mayor control de sus vidas aprovechan en un más alto grado el apoyo social], el cual a su vez determina de forma directa el EA [como planteaban Gençoz y Astan (2006), Martínez et al. (2002) y Tartakovsky (2007)], y también de forma indirecta, a través de la transmisión de su efecto a la A-ES [como encuentran Saltzman y Holahan (2003)] y a la IC [conforme a los estudios de Martínez et al. (2002) y de Ng y Feldman (2009)], que a su vez determinan el EA de forma directa. Estas interacciones van en el sentido de nuestras hipótesis, de forma que podemos concluir que tres de nuestras variables, a saber las TIIC estáticas, el LC externo y la IC, se conforman como factores de riesgo del estrés de aculturación, mientras que dos de ellas, el AS y la A-ES, se establecen como factores protectores del EA. Aunque esta afirmación también se puede hacer extensiva a que mantener unas TIIC incrementales, un LC interno y una identidad social elevada podrían ser factores predictores del EA. En consecuencia, para promover el descenso de los niveles del EA en los adolescentes, parece relevante considerar cada una de estas variables en la intervención profesional con adolescentes en contextos interculturales.

Niveles y evolución de las variables a lo largo del tiempo

En relación al desarrollo temporal y a los niveles de nuestra variable de estudio, a la luz de los resultados podemos corroborar los estudios de Tartakovski (2007), de Kuo y Roysircar (2006) y de Ying (2005) según los cuales el estrés de aculturación va disminuyendo gradualmente a medida que los individuos se van adaptando y ajustando a su nuevo medio social intercultural. Nuestros resultados muestran como el estrés disminuye progresivamente y significativamente de año en año, sugiriendo que el tiempo de contacto e interacción intercultural es un factor que influye sobre los niveles de estrés de aculturación, de forma que parece que el estrés de aculturación va disminuyendo a medida que los individuos van aprendiendo a afrontar las demandas que les plantea el contexto de aculturación. Además, los resultados nos permiten afirmar que los niveles de estrés son relativamente bajos, lo que viene a apoyar los estudios efectuados por Tartakovsky (2007) y sugiere -si nos ubicamos desde una perspectiva interaccionista (Lazarus y Folkman, 1984) o ecológica (Bronfenbrenner, 1989) del estrés y del bienestar- que los individuos tienen suficientes recursos psicológicos y que las condiciones sociales son -o son interpretadas- como benignas. Por otra parte, también confirma los estudios de varios autores (Cheung *et al.*, 2011; Portes y Rumbaut, 2001; Schwartz *et al.*, 2006,

2010), según los cuales los niveles de adaptación psicológica a contextos de aculturación son mayores en los más jóvenes que en los adultos, indicando asimismo que sufrirían menos malestar psicológico relacionado con estos procesos. Así, estos resultados parecen indicar que la plasticidad de los jóvenes, inmersos en el proceso de construcción de su propia identidad, facilitaría que se adapten a los entornos plurales, estableciendo relaciones interculturales más fluidas y naturales, y en consecuencia sufriendo menos estrés de aculturación.

En cuanto al apoyo social percibido, los resultados muestran que esta variable va aumentando a lo largo del tiempo, con una evolución significativa y constante de año en año, de forma que mantiene una evolución contraria al estrés de aculturación, reflejando la estrecha relación que establecen estas dos variables entre sí. Esto viene a reforzar los estudios de quienes interpretan el apoyo social como un factor protector del estrés, como por ejemplo Crockett y sus colaboradores (2007) o Martínez y otros (2002), y revela la importancia de esta variable en los procesos de aculturación por un lado, y por otro la relevancia de tomar en cuenta esta variable para los profesionales de la intervención socioeducativa y psicológica en contextos interculturales y diversos, y de promover programas de intervención que se orienten al fomento del apoyo social.

Finalmente, en cuanto a la autoeficacia social, los resultados apuntan a que esta variable desciende significativamente entre el primer y el segundo momento, y vuelve a subir de forma inapreciable y no significativa entre el segundo y el tercer momento, mostrando una tendencia evolutiva descendiente a lo largo del tiempo. Sin embargo, queremos destacar que esto se puede deber a una limitación de nuestro estudio, relativa al momento de evaluación seleccionado para cada uno de los tres momentos temporales de esta investigación. De esta forma, la primera recogida de datos se efectuó en el mes de junio, la segunda en el mes de abril del año siguiente, y finalmente la tercera en el mes de noviembre de tercer año. Esto puede sesgar los datos, y suponemos que, como parece apuntar la evolución de esta variable en nuestro estudio, seguramente en las fechas más próximas al inicio del año escolar los adolescentes, que no conocen tan bien a sus compañeros que al final del año, y todavía no han efectuado tan bien los procesos de socialización y no han conformado todavía sus grupos de amigos, se sienten menos auto-eficaces en sus relaciones que en fechas más próximas al final del año escolar, en el que los procesos de socialización están más encaminados, los jóvenes se conocen más, y se han integrado en grupos ya más afianzados y consolidados. Este podría ser una nueva línea para próximos estudios, analizando si los procesos de autoeficacia social van siendo influidos por los procesos de integración social.

Modelo longitudinal predictivo del estrés de aculturación

Proseguiremos ahora con la interpretación del modelo predictivo del estrés, que nos permitió dar respuesta a nuestras hipótesis de estudio.

Variables disposicionales

Centrándonos en el efecto de las variables disposicionales, vemos las TIIC y el LC no predicen directamente el EA del tercer momento, si bien sí lo hacen de manera indirecta. De esta forma, estos resultados apoyan parcialmente las investigaciones previas que han demostrado que los individuos con un sistema de teorías implícitas estático tienden a adoptar patrones de conducta indefensos (Dweck, 1999; Rusk y Rothbaum, 2010), y que los individuos con un LC más interno tienen más control sobre las situaciones difíciles y estresantes, y asimismo afrontan mejor el estrés que aquellos con un LC externo (Arslan et al., 2009; Roddenberry y Renk, 2010).

Además, los adolescentes con unas TIIC estáticas tienen una IC más alta, confirmando así estudios anteriores (Bastian y Haslam, 2008; Chiu et al., 1997; Hong et al., 2001). Así, quienes piensan que la inteligencia cultural no se puede desarrollar tienden a atribuir una mayor importancia a las características culturales de su identidad global. Y esta afirmación adquiere una gran importancia si consideramos que niveles altos de IC predicen niveles altos de EA. Por otro lado, un LC externo predice niveles bajos de AS en los adolescentes. Estos resultados apoyan los estudios que afirman que el LC interno facilita la accesibilidad del AS (Franks y Faux, 1990; Zea et al., 1995). Otra vez, este resultado adquiere un valor especial si consideramos que un AS alto predice bajos niveles de EA.

En consecuencia, y dado que varios estudios han demostrado que las teorías implícitas mantenidas por los individuos se pueden modificar (por ejemplo Blackwell et al., 2009) y que varios autores han sugerido intervenciones psicológicas y programas para cambiar el estilo atribucional de los individuos (por ejemplo Peters, Constans, y Mathews, 2011; Riemer y Bickman, 2011), para reducir el EA, parece que el profesorado debería promover en su alumnado perspectivas incrementales acerca del mundo y de las capacidades individuales por un lado, y un LC interno por otro. Los adolescentes deberían aprender que la inteligencia cultural es algo adaptable, que puede crecer y desarrollarse en el contacto intercultural. Y deberían asimismo aprender que los resultados de las situaciones de aculturación son el resultado de sus propios comportamientos y acciones y pueden ser controlados.

Identidad Cultural

Queremos destacar el efecto de la IC, que es particularmente interesante; el estudio revela que un alto grado de identificación con el propio grupo cultural predice altos niveles de EA, siendo este resultado consistente con los estudios de Friedlander et al. (2010), Yoo y Lee (2008) y Hovey et al. (2006). De esta forma, parece que el atribuir una gran importancia a la IC hace que los adolescentes sean más proclives a percibir los procesos de aculturación como una amenaza. Es decir, nuestros resultados confirman las investigaciones de Yoo y Lee (2008) y de Friedlander y sus compañeros (2010) que demostraron que, contrariamente a lo que tradicionalmente se ha asumido, la identidad cultural no se presenta como un factor protec-

tor del estrés de aculturación sino como un factor de riesgo. Nuestros resultados confirman que cuando los individuos se sienten particularmente identificados con su propio grupo cultural y atribuyen mucha importancia a su propia cultura en la conformación de su identidad, se pueden sentir amenazados en situaciones de interculturalidad y en los procesos de aculturación. El contexto intercultural propicia encuentros entre culturas con valores, costumbres o normas no solamente diferentes, sino a veces incluso opuestos; además, también supone en ocasiones la necesidad de adoptar nuevas costumbres para adaptarse al nuevo contexto intercultural. Esto puede provocar que los individuos con una identidad cultural alta, que atribuyen una gran importancia a todos estos aspectos, interpreten los procesos de aculturación como una amenaza a la propia identidad cultural, y en consecuencia experimenten mayores niveles el estrés de aculturación que quienes no atribuyen tanta importancia a todos estos aspectos, y por tanto tienen una identidad cultural baja. Así, todo parece corroborar la tesis de Hovey et al. (2006) según la cual los conflictos culturales contribuyen a la angustia psicológica de quienes se sienten muy identificados con su propia cultura.

Estos resultados son particularmente interesantes si tomamos en cuenta que tradicionalmente la identidad cultural se ha percibido como un factor protector de los procesos de adaptación psicológica relacionados con los procesos de aculturación, haciéndose eco los profesionales de este pensamiento e incluyendo en sus programas estrategias para fomentar la identidad cultural en los individuos. Sin embargo, parece ser que esta práctica debe ser ahora cuestionada y sobre todo complementada. Basándonos en nuestros resultados, en los de Sánchez y Fernández (1996) (que descubrieron que los inmigrantes altamente identificados con la cultura propia y poco con la de la sociedad de acogida experimentaban mayores niveles de estrés), y en los estudios de Schwartz y Zamboanga (2008) (en los que afirman que el biculturalismo de “mestizaje” -en el que los inmigrantes se sienten tanto identificados con su propia cultura como con la cultura de la sociedad de recepción- se asocia con menores niveles de malestar psicológico relacionado con los procesos de aculturación, pues fomenta la disponibilidad de ambas corrientes culturales en su repertorio de creencias, valores y conductas, facilitando así que puedan activar el patrón cultural adecuado en cualquier situación del contexto intercultural); pensamos que sería necesario no tanto dejar de fomentar la identidad cultural en los individuos, sino fomentar que su identidad cultural sea más amplia, propiciar que desarrollen una identidad intercultural, sintiéndose identificados no solamente con la cultura propia, sino también con la cultura del propio contexto social intercultural; creemos que es necesario fomentar en los individuos el sentimiento de pertenencia a la sociedad global e intercultural, facilitar que entiendan que otros valores y costumbres no significan una amenaza a la propia identidad cultural, sino una riqueza, riqueza de la cual todos y todas formamos parte. Creemos que al fomentar que los individuos se sientan altamente identificados con el contexto sociocultural más amplio en el que se desarrollan y con el que interac-

túan, y al fomentar que entiendan que la diferencia no significa ni una amenaza ni una afronta, sino solamente una diferencia, los efectos negativos de una identidad cultural alta sobre el estrés de aculturación se verían moderados, pues no se sentirían tan amenazados por los procesos de aculturación y los conflictos entre valores culturales que se derivan de ellos.

Así, en línea con los estudios de Leong y Ward (2011), que establecen que “el contacto intercultural crea oportunidades para las personas de diferentes orígenes culturales de comprender y apreciar los miembros de otros grupos”³ (p. 59), proponemos la promoción de redes de apoyo social interculturales que favorecerían la identificación de los adolescentes con miembros de la gran diversidad de grupos culturales que conforman la sociedad plural en la que se están desarrollando. De esta forma, pensamos que la promoción de unas redes interculturales más extensas, por ejemplo con la promoción de programas de ayuda entre iguales con adolescentes de diferentes backgrounds culturales, podría facilitar que los adolescentes construyan una identidad más intercultural, lo cual les permitiría vivir con más facilidad la experiencia de aculturación.

En este sentido, y concordando con estos resultados, nos parecen muy interesantes y adecuados los enfoques socioeducativos orientados al desarrollo de la ciudadanía cosmopolita y a la educación intercultural, los enfoques que pretenden fomentar que los escolares aprendan a desarrollarse tanto en el mundo local como en el global, y planteamos que no solamente es importante que aprendan a desarrollarse en él, sino que además aprendan a sentirse parte de él, ampliando sus horizontes identitarios y abriéndose a las culturas circundantes, sintiéndose parte de ellas, a su vez que de la propia. En este sentido, podemos citar un recurso interesante del Centro Alternativo de Aprendizajes (CALA, 2009) sobre la interculturalidad y el conflicto, que pretende fomentar que los alumnos y alumnas entiendan qué es la cultura, entiendan su naturaleza permeable y cambiante, y se abran a las demás culturas, lo cual podría propiciar una reducción del efecto negativo de una identidad cultural alta sobre la afectación del estrés de aculturación.

Además, también nos parece muy interesante el planteamiento de Brewer (1991), en el que resalta la necesidad de desarrollar equilibradamente los tres factores de identidad -personal, social y cultural- para facilitar una construcción de la identidad en la que uno no se “diluya” frente al grupo, pero a su vez sea capaz de adaptarse al medio socio-cultural en el que le toca desarrollarse.

Variables de adaptación psicosocial

En relación al AS, los resultados confirman el cuerpo teórico amplio que atribuye a esta variable un rol protector frente a las situaciones y acontecimientos vitales estresantes, desde que Cobb (1976) la definió como tal; y en particular proporcio-

³ “Intergroup contact creates opportunities for people of different backgrounds to understand and appreciate members of other groups” (Leong & Ward, 2011, p.59)

nan apoyo a las investigaciones que plantean que el apoyo social promueve una adaptación psicológica adecuada en procesos de aculturación (por ejemplo Gencoz y Astan, 2006; Martínez *et al.*, 2002; Tartakovsky, 2007). Conforme con los resultados de Rodríguez *et al.* (2007), encontramos que los adolescentes que perciben mayores niveles de AS se identifican más con su propio grupo cultural, y a su vez niveles altos de IC incrementan los niveles de EA. De esta forma, y de acuerdo con Ng y Feldman (2009) cuando afirman que con niveles altos de AS los individuos indagán más en la construcción de su identidad, apuntamos a la necesidad de desarrollar unas redes de AS amplias e interculturales. Acorde con Leong y Ward (2011) proponemos que la promoción de redes sociales interculturales podría favorecer la identificación con los diversos grupos culturales que componen la sociedad, así como la capacitación para la construcción de una identidad más intercultural, facilitando así la experiencia positiva de los procesos de aculturación.

Además, y de acuerdo con Crockett *et al.* (2007), nuestros resultados revelaron que altos niveles de AS predicen bajos niveles de EA. Así, y dado que el LC externo tiene un efecto negativo directo en el AS, y que un alto AS predice niveles bajos de EA, nuestros resultados son consistentes con la conceptualización del AS como un moderador y factor protector que amortigua los efectos del estrés (Cobb, 1976). De esta forma, conforme con Gençoz y Astan (2006), el LC y el AS juntos parecen ser factores relevantes que los profesionales deberían tomar en cuenta en sus intervenciones con adolescentes en los contextos interculturales, promoviendo intervenciones que maximicen el AS (estrategias para promover las redes sociales de los estudiantes) e inculcando un LC más interno. Así, una vez más, parece importante en relación a la intervención psico-educativa y social fomentar el apoyo social y redes de apoyo social fuertes que permitan combatir los posibles efectos negativos de los procesos de aculturación, y a su vez fortalecer sus efectos positivos. En este sentido, queremos poner de relieve ciertas intervenciones educativas que creemos muy adecuadas para ello, como por ejemplo las diversas modalidades de programas de ayuda entre iguales que se pueden adaptar a diferentes áreas: ayuda académica, socialización, y evidentemente socialización intercultural [un ejemplo puede ser el programa de ayuda entre iguales de Devereux (2004), orientado al desarrollo del conocimiento intercultural en los estudiantes], que facilitan la consolidación de apoyos y redes de apoyo para los alumnos y alumnas que puedan sentirse aislados, y asimismo pueden tener un efecto positivo en la disminución del estrés y del estrés de aculturación en contextos plurales, además de ser benéficos para muchos otros aspectos a los que no nos referiremos aquí por sobrepasar los objetivos y límites de este trabajo, y alejarse de su temática.

Pasando ahora a la interpretación de la relación predictiva encontrada entre la autoeficacia social y el estrés de aculturación, podemos afirmar que los resultados apoyan los estudios efectuados por Roddenberry y Renk (2010) según los cuales la autoeficacia alta predice niveles bajos de estrés, transfiriendo nuestro estudio estos resultados a la autoeficacia social y el estrés de aculturación; asimismo, aportan

soporte empírico a los estudios de Hechanova-Alampay y sus compañeros (2002) que sugerían que una autoeficacia intercultural alta predecía una mejor adaptación y un menor estrés en procesos interculturales. De esta forma, parece ser que los individuos que tienen una alta confianza en su propia capacidad para desenvolverse y relacionarse con los demás y obtener de estas interacciones los resultados deseados afrontan de mejor forma las situaciones de interculturalidad que quienes tienen una autoeficacia social baja, sugiriendo que estos últimos serían más propensos a experimentar ansiedad y estrés en sus interacciones sociales, y más si estas interacciones son además interculturales, lo que agrega cierto grado de dificultad en el proceso de interacción social (Church, 1982). Por otra parte, queremos destacar la relevancia de estos resultados dado el reducido número de estudios que han analizado el papel de la autoeficacia en situaciones de aculturación, aunque esta variable ha tenido una gran aplicabilidad en el campo de la psicología y la educación en relación a diversas conductas y resultados, como por ejemplo el estrés (Milsen, 2005). Finalmente, planteamos la necesidad de promover la autoeficacia social en los adolescentes en contextos plurales y en proceso de aculturación, mediante programas de autoeficacia y de habilidades sociales e interculturales, para asimismo reducir el estrés determinado por las situaciones de aculturación. Ofrecemos un recurso que puede proporcionar un punto de partida para el desarrollo de habilidades sociales en los niños y adolescentes, y que puede promover una mayor autoeficacia social, favoreciendo así un efecto amortiguador del estrés de aculturación en contextos plurales; este recurso es el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social, de Inés Monjas (2006).

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Si bien los resultados de este estudio son interesantes y tienen implicaciones para las intervenciones socioeducativas y psicológicas, pudiendo contribuir a reducir los niveles de estrés de aculturación en los adolescentes inmersos en contextos educativos interculturales, es necesario poner de relieve las limitaciones de este estudio.

Una primera limitación hace referencia al procedimiento de recogida de datos, pues hemos tenido que adaptarnos a las disponibilidades de los Institutos de Educación Secundaria, de forma que los datos fueron recogidos en tres momentos temporales diferentes entre un año y otro año. De esta forma, la primera evaluación se efectuó en el mes de junio, la segunda en el mes de abril del año siguiente, y la tercera en el mes de noviembre, dos años después de la primera evaluación. Para un correcto control de las variables extrañas, hubiese sido adecuado efectuar la recogida de datos en el mismo mes de los tres años sucesivos. De esta forma, creemos que este hecho puede haber sesgado ciertos datos, como por ejemplo los relativos a la evolución de la autoeficacia social a lo largo del tiempo, pues los procesos de socialización influyen mucho en esta variable, y a su vez están muy relacionados con el momento del año escolar; de esta forma, en los primeros meses del curso seguramente los alumnos y alumnas se sienten menos capaces de relacionarse con

los demás porque todavía no se conocen, los grupos no se han consolidado, y a penas los procesos de socialización han empezado a ponerse en marcha.

Por otra parte, aunque los estudios longitudinales permiten establecer ciertas implicaciones causales, las medidas de auto-informe empleadas son vulnerables a la deseabilidad social. De esta forma, aunque los resultados tienen potenciales implicaciones relevantes tanto en el plano teórico como práctico, sería interesante en el futuro llevar a cabo un estudio experimental o cuasi-experimentales que permitan controlar las variables extrañas y medir fielmente qué variables influyen en cuáles, para así comprobar este modelo y demostrar su existencia y la existencia de relaciones causales entre variables, siempre tomando en cuenta que supondría la pérdida de la validez ecológica obtenida en este estudio.

Además, para una mayor generalización del estudio, y en relación a la elevada mortalidad experimental de la muestra, sería interesante en futuros estudios poder efectuar una recolección de datos más individualizada en el segundo y tercer momento de evaluación (por ejemplo recogiendo el teléfono móvil de los estudiantes en el momento 1). De esta forma, evitaríamos la pérdida de una muestra tan extensa de estudiantes, especialmente si tomamos en cuenta la movilidad geográfica considerable de los inmigrantes.

Por otro lado, los resultados basados en nuestra muestra de adolescentes no se pueden generalizar a la población adulta. Además, sería interesante comparar en futuros estudios la primera generación de inmigrantes con la segunda, que seguramente no tienen el mismo comportamiento en relación al afrontamiento del estrés de aculturación y a las situaciones de aculturación. Recordemos que por ejemplo Cheung *et al.* (2011) han demostrado que los procesos de aculturación son vividos más fácilmente para los jóvenes que para los adultos. Por ello, en estudios posteriores, esta investigación podría ampliar sus miras a una muestra más extensa que incluya no solamente adolescentes sino también adultos, así como segregar la muestra de inmigrantes en dos grupos: inmigrantes de primera e inmigrantes de segunda generación.

También sería interesante efectuar estudios cross-culturales que permitan generalizar estos resultados y confirmar su persistencia en otras sociedades interculturales.

Finalmente, dado el poder explicativo de nuestro modelo, parece necesario desarrollar futuros estudios que incluyan otras variables además de las que hemos establecido -como por ejemplo la autoestima (Hovey y Magaña, 2002a, 2002b), las actitudes hacia los exogrupos, el sistema de apego (Rusk y Rothbaum, 2010), las estrategias de aculturación (Berry, 1980, 2005), la discriminación y la distancia cultural percibidas (Zoblina, Basabe, Páez, y Furnham, 2006), la percepción de la efectividad del apoyo social recibido (Haslam, Jetten, O'Brien, y Jacobs, 2004), el apoyo social recibido (Reicher y Haslam, 2006)... variables que también a menudo se han visto relacionadas con el estrés de aculturación y con varias de las variables independientes que hemos propuesto en este estudio-, y así analizar si se incrementa el poder explicativo del modelo.

Conclusiones

En resumen, parece importante promover TIIC incrementales, un LC interno, un equilibrio entre la identidad personal, social y cultural, una identidad más intercultural y cosmopolita, un AS amplio, y una AE-S alta. Y destacamos dos implicaciones especialmente relevantes para las intervenciones profesionales: la necesidad de replantearse la conceptualización actual de la IC como un factor protector del EA, y la necesidad de promover una red de AS amplia y sobre todo intercultural, que ayude a los adolescentes 1) a sentirse apoyados por personas pertenecientes a varias culturas, 2) a identificarse con diferentes grupos culturales a la vez que aprendan a manejar sus relaciones interculturales y en consecuencia 3) a aprender a afrontar con éxito los contextos de aculturación.

BIBLIOGRAFÍA

- ABELE, A. E., & SPURK, D. (2009). "The longitudinal impact of self-efficacy and career goals on objective and subjective career success". *Journal of Vocational Behavior*, vol. 74, nº 1, p. 53-62.
- ARAÚJO DAWSON, B., & WILLIAMS, S. A. (2008). "The impact of language status as an acculturative stressor on internalizing and externalizing behaviors among latino/a children: A longitudinal analysis from school entry through third grade". *Journal of Youth Adolescence*, vol. 37, nº 4, p. 399-411.
- ARSLAN, C., DILMAC, B., & HAMARTA, E. (2009). "Coping with stress and trait anxiety in terms of locus of control: a study with Turkish university students". *Social Behavior and Personality*, vol. 37, nº 6, p. 791-800.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- BANDURA, A. (2000). Self-efficacy. En A. C. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology*. (Vol. 7) New York: Oxford University Press, pp. 212-213.
- BANDURA, A. (2006). Adolescent development from an argentic perspective. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (Vol. 5). Greenwich, CT: Information Age Publishing, pp. 1-43.
- BANDURA, A., CIOFFI, D., TAYLOR, C. B., & BROUILLARD, M. E. (1988). "Perceived self-efficacy for coping with cognitive stressors and opioid activation". *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 55, nº 3, p. 479-488.
- BANDURA, A., PASTORELLI, C., BARBARANELLI, C., & CAPRARA, G. V. (1999). "Self-efficacy pathways to childhood depression". *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 76, nº 2, p. 258-269.
- BARRERA, Jr. M. (1986). "Distinctions between social support concepts, measures, and models". *American Journal of Community Psychology*, vol. 14, nº 4, p. 413-445.

- BASTIAN, B., & HASSLAM, N. (2008). "Immigration from the perspective of native and immigrants: Roles of Psychological essentialism and social identity". *Asian Journal of Social Psychology*, vol. 11, nº 2, p. 127-140.
- BERRY, J. W. (1999). "Intercultural relations in plural societies". *Canadian Psychology*, vol. 40, nº1, p. 12-21.
- BERRY, J. W. (2005). "Acculturation: Living successfully in two cultures". *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 29, nº 6, p. 697-712.
- BERRY, J., KIM, U., MINDE, T., & MOK, D. (1987). "Comparative studies of acculturative stress". *International Migration Review*, vol. 21, nº 3, p. 491-511.
- BERRY, J. W., PHINNEY, J. S., SAM, D. L., & VEDDER, P. (2006). "Immigrant youth: acculturation, identity, and adaptation". *Applied Psychology: An International Review*, vol. 55, nº 3, p. 303-332.
- BLACKWELL, L. TRZENIEWSKI, K., & DWECK, C. (2007). "Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention". *Child Development*, vol. 78, nº 1, p. 246-263
- BREWER, M. 1991. "The social self: On being the same and different at the same time". *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 17, nº 5, p. 475-482.
- BRIONES, E., TABERNERO, C., & ARENAS, A. (2007). "Effects of disposition and self-regulation on self-defeating behavior". *The Journal of Social Psychology*, vol. 147, nº 6, p. 657-679.
- BRONFENBRENNER, U. (1989). "Ecological systems theory". En R. Vasta, (Ed.), *Annals of child development*, vol. 6. Greenwich, CT: JAI Press, pp. 187-249.
- BROWN J. D. (1998): *The Self*. Boston: McGraw-Hill.
- CALA, Centro Alternativo de Aprendizajes (2009). *Interculturalidad y conflicto*. Colectivo Cala: Badajoz.
- CAPRARA, G. V., BARBARANELLI, C., PASTORELLI, C., & CERVONE, D. (2004). "The contribution of self-referent beliefs to personality development. Perceived self-efficacy and Big Five constructs as predictors of psychosocial outcomes". *Personality and Individual Differences*, vol. 37, nº 4, p. 751-763.
- CAPRARA, G. V., REGALIA, C., & BANDURA, A. (2002). "Longitudinal impact of perceived self-regulatory efficacy on violent conduct". *European Psychologist*, vol. 7, nº 1, p. 63-69.
- CAUCE, A. M., HANNAN, K. & SARGEANT, M. (1992). "Life stress, social support and locus of control during early adolescence: Interactive effects". *American Journal of Community Psychology*, vol. 20, p. 787-798.
- CHATMAN, C. M. (1999). *The identity paradox model: Explaining school performance among African-American college students*. Tesis doctoral, the State University of New Jersey-New Brunswick, Rutgers.
- CEMALCILAR, Z. (2008). "A longitudinal study of the adaptation of international students in the United States". *Cross-Cultural Psychology*, vol. 39, nº 6, p. 799-804.

- CHEEK, J. M., TROPP, L. R., CHEN, L. C., & UNDERWOOD, M. K. (1994). *Identity orientations: Personal, social, and collective aspects of identity*. Articulo presentado al Meeting of the American Psychological Association, Los Angeles.
- CHEUNG, B. Y., CHUDEK, M., & HEINE, S. J. (2011). "Evidence for a sensitive window for acculturation. Younger immigrants report acculturating at a faster rate". *Psychological Science*, vol. 22, p. 147-152.
- CHIU, C., DWECK, C. S., TONG, Y., & FU, H. (1997). "Implicit theories and conceptions of morality". *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 73, nº 5, p. 923-940.
- CHO, Y. B., & HASLAM, N. (2010). "Suicidal ideation and distress among immigrant adolescents: the role of acculturation, life stress, and social support". *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 39, nº 4, p. 370-379.
- CLUBB, P. A. (1998). *Contexts for development and longitudinal patterns of violence among African-American adolescents*. Tesis doctoral, University of North Carolina at Chapel Hill.
- COBB, S. (1976). "Social support as a moderator of life stress". *Psychosomatic Medicine*, vol. 38, nº 5, p. 300-314.
- CROCKETT, L. J., ITURBIDE M. I., TORRES STONE, R. A., MCGINLEY, M., RAFELLI, M., & CARLO, G. (2007). "Acculturative stress, social support, and coping: Relations to psychological adjustment among Mexican American college students". *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, vol. 13, nº 4, p. 347-355.
- CHURCH, A. (1982). "Sojourner adjustment". *Psychological Bulletin*, vol. 91, nº 3, p. 540-572.
- DANIELS, K., & GUPPY, A. (1997). "Stressors, locus of control and social support as consequences of affective psychological well-being". *Journal of Occupational Health Psychology*, vol. 2, nº 2, p. 156-174.
- DEVEREUX, L. (2004). When Harry met Sarita: Using a peer-mentoring program to develop intercultural wisdom in students. En F. Sheehy & B. Stauble (Eds.), *Transforming Knowledge into Wisdom: Holistic Approaches to Teaching and Learning*. Milperra NSW: HERDSA, pp. 146-154.
- DUARTE, C. S., BIRD, H. R., SHROUT, P. E., WU, P., LEWIS-FERNANDEZ, R., SHEN, S., et al. (2008). "Culture and psychiatric symptoms in Puerto Rican children: Longitudinal results from one ethnic group in two contexts". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 49, nº 5, p. 563-572.
- DUPEYRAT, C., & MARINÉ C. (2005). "Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults". *Contemporary Educational Psychology*, vol. 30, nº 1, p. 43-59.
- DURU, E., & POYRAZLI, S. (2007). "Personality dimensions, psychosocial-demographic variables, and English language competency in predicting level of ac-

- culturative stress among Turkish international students”. *International Journal of Stress Management*, vol. 14, nº 1, p. 99-110.
- DWECK, C. S. (1975). “The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness”. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 31, nº 4, p. 674-685.
 - DWECK, C. S. (1999). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia, PA: Psychology Press/Taylor and Francis.
 - DWECK, C. S., CHIU, C., & HONG, Y. (1995). “Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives”. *Psychological Inquiry*, vol. 6, nº 4, p. 267-285.
 - DWECK, C., & EHRLINGER (2007). Implicit theories and conflicts resolution. En M. Deutsch, P. Coleman, & E. Marcus (Eds.) *The handbook of conflicts resolution: Theory and practice* (Vol. 2). San Francisco: Jossey-Bass, pp. 317-330.
 - DWECK, C. S., & LEGGETT, E. L. (1988). “A Social-cognitive approach to motivation and personality”. *Psychological Review*, vol. 95, nº 2, p. 256-273.
 - EARLEY, P. C., & MOSAKOWSKI, E. (2004). “Cultural Intelligence”. *Harvard Business Review*. Vol. 82, nº 10, p. 139-46.
 - FAN, C., & MAK, A. (1998). “Measuring social self-efficacy in a culturally diverse student population”. *Social behavior and personality: an international journal*, vol. 26, nº 2, p. 131-144.
 - FRANKS, F., & FAUX, S. A. (1990). “Depression, stress, mastery, and social resources in four ethnocultural women’s groups”. *Research in Nursing and Health*, vol. 13, nº 5, p. 282-292.
 - FRIEDLANDER, M. L., FRIEDMAN, M. L., MILLER, M. J., ELLIS, M. V., FRIEDLANDER, L. K., & MIKHAYLOV, V. G. (2010). “Introducing a brief measure of cultural and religious identification in American Jewish identity”. *Journal of Counseling Psychology*, vol. 57, nº 3, p. 345-360.
 - FULIGINI, A. (2001). “A comparative longitudinal approach to acculturation among children from immigrant families”. *Harvard Educational Review*, vol. 71, nº 3, p. 566-579.
 - GEE, G. C. (2002). “A multilevel analysis of the relationship between institutional and individual racial discrimination and health status”. *American Journal of Public Health*, vol. 92, nº 4, p. 615-623.
 - GENCOZ, T., & ASTAN, G. (2006). “Social support, locus of control, and depressive symptoms in hemodialysis patients”. *Scandinavian Journal of Psychology*, vol. 47, nº 3, p. 203-208.
 - GREEN, B., & RODGERS, A. (2001). “Determinants of social support among low-income mothers: A longitudinal analysis”. *American Journal of Community Psychology*, vol. 29, nº 3, p. 419-442.
 - GRIFFITH, J. (1984). “Emotional support providers and psychological distress among Anglo- and Mexican- Americans”. *Community Mental Health Journal*, vol. 20, nº 3, p. 182-201.

- HASLAM, S.A., JETTEN, J., O'BRIEN, A., & JACOBS, E. (2004). "Social identity, social influence and reactions to potentially stressful tasks: Support for the self-categorization model of stress". *Stress and Health*, vol. 20, nº 1, p. 3-9.
- HASLAM, S. A., JETTEN, J., POSTMES, T., & HASLAM, C. (2009). "Social identity, health and well-being: An emerging agenda for applied psychology". *Applied Psychology: An International Review*, vol. 58, nº 1, p.1-23.
- HASLAM, S.A., O'BRIEN, A., JETTEN, J., VORMEDAL, K., & PENNA, S. (2005). "Taking the strain: Social identity, social support, and the experience of stress". *British Journal of Social Psychology*, vol. 44, nº 3, p. 355-370.
- HECHANOVA-ALAMPAY, R., BEEHR, T. A., CHRISTIANSEN, N. D., & VANHORN, R. K. (2002). "Adjustment and strain among domestic and international student sojourners: A longitudinal study". *School Psychology International*, vol. 23, nº 4, p. 458-474.
- HEINE, S. J., KITAYAMA, S., LEHMAN, D. R., TAKATA, T., IDE, E., LEUNG, C., & MATSUMOTO, H. (2001). "Divergent consequences of success and failure in Japan and North America: An investigation of self-improving motivations and malleable selves". *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 81, nº 4, p. 599-615.
- HENLY, J., DANZIGER, S., & OFFER, S. (2005). "The contribution of social support to the material well-being of low-income families". *Journal of Marriage and Family*, vol. 67, p. 122-140.
- HIRSCHI, A. (2011). "Vocational identity as a mediator of the relationship between core self-evaluations and life and job satisfaction". *Applied Psychology: An International Review*, vol. 60, nº 4, p. 622-644.
- HONG, Y., CHAN, G., CHIU, C., WONG, R. Y. M., HANSEN, I. G., LEE, S., et al. (2003). "How are social identities linked to self-conception and intergroup orientation? The moderating effect of implicit theories". *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 85, nº 6, p. 1147-1160.
- HONG, Y. Y., IP, G., CHIU, C. Y., MORRIS, M. W., & MENON, T. (2001). "Cultural identity and dynamic construction of the self: Collective duties and individual rights in Chinese and American cultures". *Social Cognition*, vol. 19, nº 3, p. 251-268.
- HOVEY, J. D. (2000). "Psychosocial predictors of acculturative stress in Mexican immigrants". *Journal of Psychology*, vol. 134, nº 5, p. 490-502.
- HOVEY, J. D., KIM, S. E., & SELIGMAN, L. D. (2006). "The influences of cultural values, ethnic identity, and language use on the mental health of Korean American college students". *Journal of Psychology*, vol. 140, nº 5, p. 499-511.
- HOVEY, J. D., & MAGANA, C. G. (2002a). "Cognitive, affective, and physiological expressions of anxiety symptomatology among Mexican migrant farmworkers: Predictors and generational differences". *Community Mental Health Journal*, vol. 38, nº 3, p. 223-237.

- HOVEY, J. D., & MAGANA, C. G. (2002b). "Exploring the mental health of Mexican migrant farm workers in the Midwest: Psychosocial predictors of psychological distress and suggestions for prevention and treatment". *Journal of Psychology*, vol. 136, nº 5, p. 493-513.
- KAPLAN, A., & MAEHR, M. L. (2007). "The contributions and prospects of goal orientation theory". *Educational Psychology Review*, vol. 19, nº 2, p. 91-110.
- KELLEZI, B., REICHER, S., & CASSIDY, C. (2009). "Surviving the Kosovo conflict: A study of social identity, appraisal of extreme events, and mental well-being". *Applied Psychology: An International Review*, vol. 58, nº 1, p. 59-83.
- KULIS, S., MARSIGLIA, F., & NIERI, T. (2009) "Perceived ethnic discrimination versus acculturation stress: influences on substance use among Latino youth in the Southwest". *Journal of Health and Social Behavior*, vol. 50, p. 443-460.
- KUO, B. C. H. y ROYSIRCAR, G. (2006). "An exploratory study of cross-cultural adaptation of adolescent Taiwanese unaccompanied sojourners in Canada". *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 30, nº 2, p. 159-183
- LAKEY, B., & CASSADY, P. B. (1990). "Cognitive processes in perceived social support". *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 29, p. 475-486.
- LAZARUS, R. S. & FOLKMAN, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- LEFCOURT, H. M., MARTIN, R. A., & SALEH, W. E. (1984). "Locus of control and social support - interactive moderators of stress". *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 47, nº 2, p. 378-389.
- LEONG, C. H., & WARD, C. (2011). "Intergroup perceptions and attitudes toward immigrants in a culturally plural society". *Applied Psychology: An International Review*, vol.60, nº 1, p. 46-45.
- LEVY, S., STROESSNER, S., & DWECK, C. (1998). "Attitude and social cognition. Stereotype formation and endorsement: The role of implicit theories". *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 74, nº 6, p. 1421-1436.
- LIANG, B., & BOGAT, G. A. (1994). "Culture, control and coping: New perspectives on social support". *American Journal of Community Psychology*, vol. 22, nº 1, p. 123-147.
- LIPSICAS, C. B., & MAKINEN, I. H. (2010). "Immigration and Suicidality in the Young". *Canadian Journal of Psychiatry-Revue Canadienne de Psychiatrie*, vol. 55, nº 5, p. 274-281.
- LUSZCZYNSKA, A., BENIGHT, C. C., & CIESLAK, R. (2009). "Self-efficacy and health-related outcomes of collective trauma: A systematic review". *European Psychologist*, vol. 14, nº 1, p. 51-62.
- MARTÍNEZ, M. F., GARCÍA, M., & MAYA, I. (2002). "Social support and locus of control as predictors of psychological well-being in Moroccan and Peruvian immigrant women in Spain". *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 26, nº 3, p. 287-310.

- MATSUSHIMA, R., & SHIOMI, K. (2003). "Social self-efficacy and interpersonal stress in adolescence". *Social Behavior and Personality*, vol. 31, nº 4, p. 323-332.
- MEJÍA, O. L., & MCCARTHY, C. J. (2010). "Acculturative stress, depression, and anxiety in migrant farmwork college students of Mexican heritage". *International Journal of Stress Management*, vol. 17, nº 1, p. 1-20.
- MENA, F. J., PADILLA, A. M. & MALDONADO, M. (1987). "Acculturative stress and specific coping strategies among immigrant and later generation college students". *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, vol. 9, nº 2, p. 207-225.
- MILSTEIN, T. (2005). "Transformation abroad: Sojourning and the perceived enhancement of self-efficacy". *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 29, nº 2, p. 217-238.
- MONJAS, I. (2006). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social*. 8ª edición. Madrid: Cepe.
- NG, T. W. H., & FELDMAN, D. C. (2009). "Personality, social relationships, and vocational indecision among college students. The mediating effects of identity construction". *Career Development International*, vol. 14, nº 4-5, p. 309-332.
- NO, S., HONG, Y., LIAO, H., LEE, K., WOOD, D., & CHAO, M. M. (2008). "Lay theory of race affects and moderates Asian Americans' responses toward American culture". *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 94, nº 4, p. 991-1004.
- PALTHE, J. (2004). "The relative importance of antecedents to cross-cultural adjustment: Implications for managing a global workforce". *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 28, nº 1, p. 37-59.
- PARADIES, Y. (2006). "A systematic review of empirical research on self-reported racism and health". *International Journal of Epidemiology*, vol. 35, nº 4, p. 888-901.
- PAUKERT, A. L., PETIT, J. W., PEREZ, M., & WALKER, R. L. (2006). "Affective and attributional features of acculturative stress among ethnic minority college students". *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, vol. 140, nº 5, p. 405-419.
- PETERS, K. D., CONSTANS, J. I., & MATHEWA, A. (2011). "Experimental modification of attribution processes". *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 120, nº1, p. 168-173.
- PUTWAIN, D. W., WOODS, K. A., & SYMES, W. (2010). "Personal and situational predictors of test anxiety of students in post-compulsory education". *British Journal of Educational Psychology*, vol. 80, nº 1, p. 137-160.
- PORTES, A., & RUMBAUT, R. G. (2006). *Immigrant America: A portrait* (3rd ed.). Berkeley: University of California Press.
- REDFIELD, R., LINTON, R., & HERSKOVITS, M. (1936). "Memorandum on the study of acculturation". *American Anthropologist*, vol. 38, nº 1, p. 149-152.

- REICHER, S., & HASLAM, S. A. (2006). "Tyranny revisited: Groups, psychological well-being and the health of societies". *Psychologist*, vol. 19, nº3, p. 146-150.
- RIEMER, M., & BICKMAN, L. (2011). Using program theory to link social psychology and program evaluation. En M. M. Mark, S. I. Donaldson, & B. Campbell (Eds), *Social psychology and evaluation*. New York: The Guildford Press, pp. 104-138.
- RODDENBERRY, A., & RENK, K. (2010). "Locus of Control and Self-Efficacy: Potential Mediators of Stress, Illness, and Utilization of Health Services in College Students". *Child Psychiatry & Human Development*, vol. 41, nº 4, p.353-370.
- RODRÍGUEZ, N., MIRA, C. B., PAEZ, N. D., & MYERS, H. F. (2007). "Exploring the complexities of familism and acculturation: Central constructs for people of Mexican origin". *American Journal of Community Psychology*, vol. 39, nº 1-2, p. 61-77.
- RONEN, S., & BALDWIN, M.W. (2010). "Hypersensitivity to social rejection and perceived stress as mediators between attachment anxiety and future burnout: A prospective analysis". *Applied Psychology: An International Review*, vol. 59, p. 380- 403.
- ROTTER, J. B. (1966). "Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement". *Psychological Monographs*, vol. 80, nº 1, p. 1-28.
- RUSK, N., & ROTHBAUM, F. (2010). "From stress to learning: Attachment theory meets goal orientation theory". *Review of General Psychology*, vol. 14, nº 1, p. 31-43.
- SALTZMAN, K. M., & HOLAHAN, C. J. (2002). "Social support, self-efficacy, and depressive symptoms: An integrative model". *Journal of Social and Clinical Psychology*, vol. 21, nº 3, p. 309-322.
- SANCHEZ, J. I., & FERNANDEZ, D. M. (1993). "Acculturative stress among Hispanics - a bidimensional model of ethnic identification". *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 23, nº 8, p. 654-668.
- SARASON, I. G., PIERCE, G. R., & SARASON, B. R. (1990). "Social support and interactional processes: A triadic hypothesis". *Journal of Social and Personal Relationships*, vol. 7, p. 495-506.
- SCHNEIDER, M. E., & WARD, D. J. (2003). "The role of ethnic identification and perceived social support in Latinos' adjustment to college". *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, vol. 25, nº 4, p. 539-554.
- SCHWARTZ, S. J., PANTIN, H., SULLIVAN, S., PRADO, G., & SZAPOCZNIK, J. (2006). "Nativity and years in the receiving culture as markers of acculturation in ethnic enclaves". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 37, p. 345-353.
- SCHWARTZ, S. J., UNGER, J. B., ZAMBOANGA, J. S. & SZAPOCZNIK, J. (2010). "Rethinking the concept of acculturation: Implications for theory and research", *American Psychologist*, vol. 65, nº 4, p. 237-251.

- SCHWARTZ S. J., ZAMBOAGA B.L. (2008). "Testing Berry's model of acculturation: A confirmatory latent class approach". *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, vol. 14, p. 275-285.
- SCOTT, S. L., CARPER, T. M., MIDDLETON, M., WHITE, R., RENK, K., & GRILLS-TAQUECHEL, A. (2010). "Relationships among locus of control, coping behaviors, and levels of worry following exposure to hurricanes". *Journal of Loss & Trauma*, vol. 15, n°2, p. 123-137.
- SHIN, H. S., HAN, H. R., & KIM, M. T. (2007). "Predictors of psychological well-being amongst Korean immigrants to the United States: A structured interview study". *International Journal of Nursing Studies*, vol. 44, n° 3, p. 415-426.
- SINIBALDI, G. J. (2001). *Fear, support, and stigma on VIH people*. Tesis Doctoral, Family Therapy Institute, CENCALLI, México.
- SMITH, H. M., & BETZ, N. E. (2002). "An examination of efficacy and esteem pathways to depression in young adulthood". *Journal of Counseling Psychology*, vol. 49, n°4, p. 438-448.
- TABERNERO, C., & WOOD, R. E. (1999). "Implicit theories versus the social construal of ability in self-regulation and performance on a complex task". *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, vol. 78, n° 2, p. 104-127.
- TABERNERO, C., & WOOD, R. E. (2009). "Error affect inoculation for a complex decision-making task". *Psicothema*, vol. 21, n° 2, p.183-190.
- TAMIR, M., JOHN, O. P., SRIVASTAVA, S., & GROSS, J. J. (2007). "Implicit theories of emotion: Affective and social outcomes across a major life transition". *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 92, n° 4, p. 731-744.
- TARTAKOVSKY, E. (2007). "A longitudinal study of acculturative stress and homesickness: high-school adolescents immigrating from Russia and Ukraine to Israel without parents". *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, vol. 42, n° 6, p. 485-494.
- THOMPSON, C. P., ANDERSON, L. P., & BAKEMAN, R. A. (2000). "Effects of racial socialization and racial identity on acculturative stress in African American college students". *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, vol. 6, n° 2, p. 196-210.
- TONG, E. M. W., & CHANG W. C. (2008). "Group entity belief: An individual difference construct based on implicit theories of social identities". *Journal of Personality*, vol. 76, n°4, p. 707-732.
- Van der ZEE, K. I., BUUNK, B. P., & SANDERMAN, R. (1997). "Social support, locus of control and psychological wellbeing". *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 27, p. 1842-1859.
- van TILLBURG, M. A. L., BECHT, M. C., & VINGERHOETS, A. (2003). "Self-reported crying during the menstrual cycle: sign of discomfort and emotional

- turmoil or erroneous beliefs?" *Journal of Psychosomatic Obstetrics and Gynecology*, vol. 24, nº 4, p. 247-255.
- WALKER, R. L. (2007). "Acculturation and acculturative stress as indicators for suicide risk among African Americans". *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 77, nº 3, p. 386-391.
 - WALKER, R. L., WINGATE, L. R., OBASI, E. M., & JOINER Jr, T. E. (2008). "An empirical investigation of acculturative stress and ethnic identity as moderators for depression and suicidal ideation in college students". *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, vol. 14, nº 1, p. 75-82.
 - WEINERT, C. (1987). "A social support measure. PRQ85". *Nursing Research*, vol. 36, nº 5, p. 273-277.
 - YING, Y-W. (2005). "Variation in acculturative stressors over time: A study of Taiwanese students in the United States". *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 29, nº1, p. 59-71.
 - YING, Y-M., & HAN, M. (2006). "The contribution of personality, acculturative stressors, and social affiliation to adjustment: A longitudinal study of Taiwanese students in the United States". *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 30, nº 5, p. 623-635.
 - YOO, H. C., & LEE, R. M. (2008). "Does Ethnic Identity Buffer or Exacerbate the Effects of Frequent Racial Discrimination on Situational Well/Being of Asian Americans?" *Journal of Counseling Psychology*, vol. 55, nº 1, p. 63-74.
 - ZAPF, D., DORMANN, C., & FRESE, M. (1996). "Longitudinal studies in organizational stress research: A review of the literature with reference to methodological issues". *Journal of Occupational Health Psychology*, vol. 1, nº 2, p. 145-169.
 - ZEA, M. C., JARAMA, S. L., & BIANCHI, F. T. (1995). "Social support and psychosocial competence: Explaining the adaptation to college of ethnically diverse students". *American Journal of Community Psychology*, vol. 23, nº 4, p. 509-531.
 - ZLOBINA, A., BASABE, N., PÁEZ, D., & FURNHAM, A. (2006). "Sociocultural adjustment of immigrants: universal and group-specific predictors". *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 30, p. 195-211.

CAPÍTULO 2

CULTURAS, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN EN LAS UNIVERSIDADES: ENFOQUE DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORADO

Vicente J. Llorent García

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba
vjllorent@uco.es

María López Gonzalez

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba
ed1lopgo@uco.es

María L. Gavilán Martínez

m02gamam@uco.es

1. RESUMEN

Nuestra definición de Inclusión parte de la propuesta de una educación accesible y de calidad, que contemple a todas las personas, en cualquier nivel de enseñanza. Tal definición apuesta por la construcción de una mirada crítica en el currículo y su transversalidad durante la formación de futuros profesionales, lo que consideramos fundamental para discutir la organización de una propuesta de Educación Inclusiva en el nivel de enseñanza superior.

El objetivo de este proyecto es profundizar en los procesos de inclusión/exclusión educativa en la formación inicial del profesorado, ya que como futuros educadores sus concepciones al respecto influirán en su práctica docente, a lo que hay que añadir la proyección social de la figura del profesional de la educación

Este estudio incorpora, además, la consideración del tema en un ámbito internacional desde una perspectiva educativa comparada, convirtiéndolo en una experiencia mucho más enriquecedora y que aporta datos de interés para otros trabajos en el campo abordado.

PALABRAS CLAVE: inclusión, formación inicial, currículum, educación inclusiva.

ABSTRACT

Our definition of inclusion originates of the proposal for an accessible and quality education, which includes everyone, at any level of education. This definition is committed to building a critical look at the curriculum and its mainstreaming in the education of future professionals; we considered the organization to discuss a proposal for Inclusive Education in the higher education level.

Examine the processes of inclusion/exclusion of education in initial teacher training is the goal of this project, because as future educators their conceptions influence in their teaching practice, to which must be added the outreach they have.

This study incorporates our interest in international comparative educational perspective, making it a much richer experience and it provides very interesting data.

KEY WORDS: Inclusion, initial teacher training, curriculum, inclusive education

2. INTRODUCCIÓN

Entre los años 2004 y 2007, con el apoyo del *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (CNPq) y de la *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro* (FAPERJ), se realizó una investigación titulada: “*Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva*” (“*Reconceptualizando la Formación de Profesores para una Educación Inclusiva*”), trabajando con una muestra de 1007 alumnos (de un universo de alrededor de 4.500) de la formación inicial en el campo de la educación, estudiantes de la Facultad de Educación de Río de Janeiro (UFRJ)

Su objetivo general fue contribuir a una nueva orientación de la formación del profesorado de FE/UFRJ para el desarrollo de culturas, políticas y prácticas de inclusión.

En las conclusiones, se consideró alcanzado, el objetivo general de la investigación, en la medida en que desencadenó un proceso reflexivo sobre el tema. Como se indica en el informe (Santos et al., 2007)

“Numerosos entrevistados indican que nunca se habían detenido a pensar acerca de ciertos aspectos, tanto del cuestionario como en los grupos focales, sobre

una convivencia pro-inclusión.. También fueron bastantes personas expresaron por escrito su agradecimiento, por haber tenido esta oportunidad” (p. 96).

En cuanto a los objetivos específicos, percibimos que la formación del profesorado aún puede mejorar en cuanto a aspectos relativos al desarrollo de culturas, políticas y prácticas de inclusión (objetivo específico 1); que la población estudiantil objeto de estudio, percibe su propia formación de una manera muy tecnicista, dirigido exclusivamente a la aplicación de técnicas y prácticas. En contraposición a una formación que una la práctica con el indispensable ejercicio de la reflexión, que proporciona un mayor desarrollo de la autonomía profesional (objetivo específico 2); y que los caminos para la mejora de la formación inicial del profesorado son múltiples. Discutimos estos resultados teniendo como base cuatro grandes ejes: Cultura Institucional, Currículo, Práctica Pedagógica y Evaluación.

De sus resultados más importantes, y en base a la continuidad de nuestras lecturas, decidimos comprobar el estado de los procesos de exclusión/inclusión en la formación inicial del profesorado con más profundidad y contando con una perspectiva comparada e internacional. ¿Son los puntos críticos encontrados en este estudio, comunes en los distintos países? ¿Qué estrategias desarrollan sus respectivas universidades para la minimización y / o solución? Las diferencias observadas entre los países, ¿pueden ser útiles para el aprendizaje, con el fin de funcionar como fuentes de inspiración para nuevas reflexiones y transformaciones de la realidad de la exclusión? ¿Se observan diferencias significativas en la situación económica de los países como un factor determinante en los procesos de inclusión/exclusión? Estas son algunas de las preguntas surgidas de nuestra investigación anterior.

La Educación Superior representa un importante papel en la constitución de las sociedades, así como el liderazgo en los procesos de transformación de estas. Sin embargo, tal vez, este papel nunca ha sido tan reconocido como lo está siendo hoy en día. Especialmente después de 1998, con la proclamación de la Declaración Mundial sobre Educación Superior, resultante de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (París, 5 al 9 octubre de 1998).

Como se explicita en este documento, y se reconoce internacionalmente, las universidades se enfrentan al reto de promover la participación, cada vez más amplia, de ciudadanos activos y cada vez con más decisión, en el trascurso de la historia. De la Declaración Mundial sobre Educación Superior (UNESCO, 1998), cabe destacar, en particular, dos artículos.

El artículo 3, que dice que la educación superior deberá ser igualmente accesible a todos, en base al mérito y de conformidad con el artículo 26.1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos. En consecuencia, ninguna discriminación podrá ser aceptada en el acceso a la educación superior, en base a la raza, el género, el idioma, la religión o la distinción económica, cultural o social, ni en discapacidades físicas.

En este artículo de la Declaración, se deja clara una conjunción entre el papel de la educación superior y cierta intencionalidad de inclusión. En sus inicios, el artículo hace referencia a la Declaración Universal de los Derechos Humanos en la cual se inspiró, al igual que se hace en todas las declaraciones posteriores, pero el artículo también hace referencia a que este acceso a la educación superior está garantizado en base al mérito. El análisis de este agregado en el artículo, es el punto fuerte de las políticas de inclusión. Así, al afirmar que la no discriminación se aceptará, se amplía el concepto de accesibilidad, y de alguna manera, se redefine el concepto de “mérito” de una forma menos excluyente.

Este apunte es importante porque “mérito” puede tener un sentido bastante relativo, y ciertamente apunta a un juicio -que a su vez implica una “crítica”-. Dependiendo de a quién juzgan (y el contexto espacio-temporal), el “mérito” puede llegar a acepciones muy excluyentes.

En nuestra opinión, la segunda mitad de este artículo nos permite interpretar este término en el sentido de que el “mérito” no se traduce en los aspectos subjetivos de los actores involucrados, lo que, a nuestro parecer, está más cerca de una política inclusiva.

Sin embargo en nuestra opinión, vale la pena agregar, que cuando el citado artículo señala el acceso a la educación superior a través del mérito, no debería, omitirse el papel del Estado como proveedor de acceso a la educación superior a todos. Aunque el artículo hace mención de repudio a las diversas formas de discriminación, la propia constitución de las desigualdades sociales puede favorecer a los miembros de las clases hegemónicas. El centrarse en la lógica del mérito, y no en la de universalización, incluso teniendo en cuenta el papel del Estado en la provisión y el mantenimiento de la educación superior, hace que esta, pase a una posición de derecho selectivo y no universal.

Por lo tanto, el texto avanza en el sentido de que menciona el tema, es decir, reconocen y no camuflan estos problemas. Pero aún así, está más lejos de lo que cabría esperar, teniendo en cuenta los tiempos y sus discursos “liberadores”.

El artículo 6 es el segundo que destacamos, porque manifiesta la relevancia de la educación superior en función de la coherencia entre lo que la sociedad espera de sus instituciones y lo que hacen. Poniendo atención especial en las actividades encaminadas a eliminar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, la degradación ambiental y las enfermedades, y las actividades que tienen como objetivo el desarrollo de la paz a través de un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario.

Cuando se nos llama a fortalecer el papel de la educación superior sobre las diferentes formas de desigualdad, reconocemos su liderazgo y su función de vanguardia en lo que respecta a la lucha contra los principales aspectos actuales relacionados con la exclusión. Y en nuestra opinión, combatir las exclusiones es promover la inclusión. En este sentido, las políticas relativas a la estructuración del papel de las universidades no pueden eludir contemplar esta importante función.

Al comparar históricamente las universidades, que cuentan con apenas un siglo de antigüedad, con otras centenarias, nos damos cuenta de que nuestras universidades están bastante marcadas por la búsqueda política de un mundo más democrático, y que tal preocupación está presente en nuestro alumnado, de una forma bastante marcada. En comparación con los estudiantes de universidades más antiguas.

No son pocos los alumnos que, al estudiar fuera, vuelven con la impresión de que sus conciudadanos tienden a preocuparse mucho más por las cuestiones relativas a la inclusión en la educación de los alumnos nativos y con otras “diferencias” (sexo, discapacitadas, orientación sexual...). No hay datos para demostrar este argumento, al menos hasta donde pudimos investigar, pero la impresión está muy fuertemente sustentada por varios académicos que tuvieron la oportunidad de vivir esta experiencia. Esto se suma a la curiosidad sobre el tema: ¿qué hace diferente a estos estudiantes? ¿Son factores culturales, históricos, personales, o todos ellos influyen?

Así, este proyecto tiene como objetivo discutir la importancia histórica del papel de las universidades en relación con las culturas, políticas y prácticas de inclusión, a partir de la exploración de la Declaración ya citada anteriormente, y de la investigación sobre la formación de las culturas, políticas y prácticas de inclusión en las universidades de los países que pertenecen a distintos continentes.

Por lo tanto, elegimos, como foco de estudio, algunas universidades nacionales e internacionales, ya que son las principales instituciones responsables de la producción de conocimientos que, potencialmente, generan cambios sociales importantes. Así como por el hecho de que las universidades forman a los profesionales que deberían ser los actores de estos cambios, como se expone a continuación.

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Nuestra definición de Inclusión parte de la propuesta de una educación accesible y de calidad, que contemple a todas las personas, en cualquier nivel de enseñanza. Tal definición apuesta por la construcción de una mirada crítica sobre el currículo y su transversalidad durante la formación de futuros profesionales, lo que consideramos fundamental para discutir la organización de una propuesta de Educación Inclusiva en el nivel de enseñanza superior.

La inclusión implica la participación democrática de todos, incluso aquellos que a primera vista no se ven como excluidos, pero que luego pueden sentirse así. Esto puede suceder - y ciertamente ocurre - con cualquier persona, en cualquier lugar y en mayor o menor intensidad.

Como un proceso, la inclusión no tiene un orden preestablecido y no se encuadra en un modelo único, como un manual con el que todos pueden o deben guiarse. Asume un movimiento de doble sentido que debe concentrar esfuerzos por ambos lados, tanto de aquellos que excluyen como de los que son excluidos.

La inclusión, requiere un intenso deseo de aprender a vivir cada día con las dificultades que la vida nos impone; la necesidad de reforzar los lazos de confianza y aprender a comunicarse unos con otros; la capacidad de percibir los fallos en el proceso y resolver los problemas colectivamente, de forma flexible.

En resumen, la inclusión requiere una reflexión consciente, autónoma y crítica acerca de la angustia ética y política que “matiza la forma en que es tratada y trata a los demás en la intersubjetividad, cara a cara o de forma anónima, y cuya dinámica, contenido y calidad están determinados por la organización social” (Sawaia, 2002, p.104).

Por lo tanto, la inclusión no es una propuesta de un estado al cual se quiere llegar. Tampoco se resume en simples inserciones de personas con discapacidad en el mundo del cual, por lo general, han sido privados. La inclusión es un proceso que reafirma los principios democráticos de participación social plena. En este sentido, la inclusión no es sólo una o algunas áreas de la vida humana, como por ejemplo, la salud, el ocio y la educación. Es una lucha, un movimiento cuya esencia es estar presente en todos los ámbitos de la vida humana, incluido el educativo.

La inclusión se refiere, por lo tanto, a todos los esfuerzos para asegurar la máxima participación de cualquier ciudadano en cualquier esfera de la sociedad en la que vive, a la cual tiene derecho, y sobre la cual tiene deberes (Santos, 2003, p. 81).

De esta forma, la inclusión cumple, un desarrollo continuo de culturas, políticas y prácticas de inclusión, en todos los niveles de funcionamiento de cada institución.

Dos aspectos que descubren las instituciones educativas, caracterizadas por una cultura inclusiva, por ejemplo, serían las referentes a la construcción de una comunidad inclusiva y el establecimiento de valores inclusivos en esta comunidad. A su vez, y según Booth y Ainscow (2000), la dimensión del desarrollo de políticas inclusivas se refiere a la preocupación en:

... asegurarse de que la inclusión está presente en el desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, a fin de que mejoren el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Se considera apoyo a las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para responder a la diversidad del alumnado. Todas las formas de apoyo se consideran en conjunto en una estructura única, y son vistos desde la perspectiva de los estudiantes y su desarrollo, en lugar de ser vistos desde una escuela o desde las estructuras administrativas del organismo responsable de organizar la educación. Y, al mismo tiempo, la dimensión de la orquestación de las prácticas de la inclusión se une a la preocupación en hacer que las prácticas de las instituciones educativas... reflejen las culturas y las políticas de inclusión de la institución”.

En relación con ello, podríamos mencionar dos aspectos que rigen la investigación de la inclusión de una institución educativa: el desarrollo de una institución para todos y la organización de apoyo a la diversidad y otros dos que contribuyen a que las instituciones educativas investiguen el grado de la inclusión presente en sus prácticas: la forma en la que el aprendizaje se instrumenta y la forma en cómo la institución moviliza recursos. El currículo constituye un poco de esta discusión, en la medida en que expresa y encarna las relaciones existentes entre saber, poder e identidad, asumiendo una posición estratégica en las políticas educativas y en la construcción de los sentidos de la educación (Silva, 1995), Entendiendo como currículo:

“Es el espacio donde se contradicen y se desarrollan las luchas en torno a los diferentes significados de lo social y lo político. Es a través del currículo, diseñado como un elemento discursivo de la política educativa, donde los diferentes grupos sociales, especialmente los dominantes, expresan su visión del mundo, su proyecto social, su “verdad” (Silva, p. 10).

Por lo tanto, el currículo no sólo se refiere a la organización del contenido a enseñar, sino que también incluye todas las relaciones que subyacen en el proceso de la organización: desde la elección de lo que priorizar, o el qué se impartirá en la institución, hasta la decisión final sobre quién determina estos - y otros - aspectos que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto. Una vez más, nos basamos en Silva (1995) para decir que:

“El currículo (...) está en el centro mismo de la actividad educativa. Después de todo, la escuela está histórica y socialmente montada para organizar las experiencias de conocimiento de los niños y jóvenes con el fin de producir una determinada identidad individual y social. De hecho (...) funciona de esa manera. Es decir, el currículo representa el núcleo del proceso de institucionalización de la educación” (p. 184).

La cultura que orienta la construcción de políticas curriculares transformadas en currículo, refleja las prácticas en el aula, las dimensiones de las culturas, políticas y prácticas de inclusión. Esta reflexión se puede entender, por lo menos, según dos puntos de vista.

Por un lado, con la función de espejo, es decir, para reproducir fielmente lo establecido por las políticas curriculares. Y, por otro lado, con el sentido de pensar en cómo minimizar o eliminar las barreras que los estudiantes pueden sufrir y que les impiden participar plenamente en la vida académica; y como consecuencia de esto, cambiar el aspecto de las diversidades que pueden surgir por razones de género, etnia, condición social, situación familiar, religión, habilidades académicas, etc. Es decir, de verlos como problemas, como son normalmente considerados, a verlos como recursos a ser explorados durante y para su formación profesional.

Es, este segundo sentido, sobre el que tenemos la intención de reflexionar: el por qué estudiar la inclusión/exclusión en la Educación Superior.

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD

En primer lugar, como se citó anteriormente, el artículo 3 de la Declaración Mundial sobre Educación Superior (1998) establece explícitamente que: “ninguna discriminación podrá ser aceptada en el acceso a la educación superior por motivos de raza, género, lengua, religión o por distinciones económicas, culturales o sociales, o por discapacidades físicas”.

Aquí, vale la pena hacer un paréntesis. Reconocemos que el texto no habla de otros dos aspectos cruciales y complementarios al acceso: la permanencia y el éxito académico. Sin embargo, no podemos descalificar una iniciativa que refleja una intervención democrática, como es la preocupación por el acceso. En el caso de Brasil, por ejemplo, esta preocupación es visible en sus políticas públicas, respecto estos aspectos. Ejemplo muy actual es el texto del Plan de Desarrollo de la Educación y sus objetivos (Brasil, 2007) y en el caso de España, la Ley Orgánica de Universidades (LOU 2001).

En segundo lugar, porque todavía hay pocos estudios sobre el tema, tanto a nivel nacional como internacional. Ciertamente incipientes estudios sobre la inclusión en la universidad en su aspecto genérico y poco se conoce sobre las experiencias de los estudiantes en las universidades en términos de inclusión y exclusión y los impactos de tales experiencias en su formación profesional.

Con respecto al contexto internacional, y continuando con el ejemplo anterior, en una encuesta realizada en el Banco de la tesis de la “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” (CAPES) sobre el tema en los últimos 10 años (1997-2007), encontramos 93 producciones, de las cuales, 17 manifiestan problemas con los procesos de exclusión / inclusión dentro de las universidades, pero ninguna respecto a la comprensión de los mecanismos de producción de las exclusiones y sus relaciones con la formación de futuros docentes. Los estudios encontrados, participan, en su mayoría, con la descripción de los sentimientos, las percepciones y las narrativas y representaciones de ciertos grupos en situación de exclusión en las universidades, predominantemente personas de color, pobres e indígenas (en ese orden). Aunque algunos mencionan, en sus conclusiones, la importancia de analizar las diferentes estructuras que promueven las diferentes exclusiones a los que tales grupos son sometidos, ninguno de ellos realiza la tarea en el transcurso de esta disertación.

A nivel nacional, realizamos búsquedas a través del programa ERIC (Centro de Información de Recursos de Educación) en las publicaciones de los últimos 15 años sobre el tema. Encontramos 64 referencias, de estas, 13 se refieren a procesos de inclusión / exclusión en la universidad, de los cuales 8 fueron publicados entre 1994 y 1999, y las cuatro restantes en 2000 (2), 2003 (1) y 2006 (1).

Una vez más, la mayoría de la producción encontrada, se centra en la descripción de casos particulares de ciertos grupos excluidos. Solo el estudio de 2006 propone una estructura de análisis de los procesos de inclusión / exclusión en la universidad, expresando su preocupación por la comprensión de estos procesos en sus fundamentos. Este estudio, sin embargo, prioriza la cuestión racial como enfoque y no menciona la formación docente.

Esto nos hace darnos cuenta, de que está en un país supuestamente del “primer mundo” todavía presente una realidad tan excluyente y pasiva a la crítica. En nuestra opinión, el papel de la Universidad en la formación y transformación del mundo es esencial, debiendo ser el espacio de voces diversas, y no su mordaza.

Como dijimos en la introducción, en la investigación concluida recientemente (Santos, et. al, 2007), constatamos la urgente necesidad de profundizar en el debate sobre la inclusión en la educación. Tanto en lo que se refiere a sus dimensiones (culturales, políticas y prácticas) como en lo que atañe a las diferentes formas de concretizar este nivel de formación (o cómo formar al docente para la inclusión). Los datos señalaron la falta del concepto en su sentido más amplio, que defendemos - que considera la inclusión como proceso y no solo como mera inserción de personas con discapacidad en el sistema educativo regular. Esto es cierto, tanto para los estudiantes como para sus formadores y, asimismo, también es cierta la ausencia de discusiones de pronóstico, de interacciones y de prácticas de este tipo en la propia estructura del currículo.

En otras palabras, de acuerdo con los ideales generalizados en las políticas educativas en todos los niveles, la necesidad de proceder a la inclusión, exige disponer estrategias de organización institucional que garanticen la planificación y la realización de estos ideales en la propia formación del profesorado.

Vale la pena problematizar estos valores para justificar el por qué la inclusión debe ocurrir dentro de la Universidad – lugar donde todos, supuestamente, ya están incluidos- y, paradójicamente, por qué se excluyen, específicamente en este espacio - donde se supone que son pensados y creados nuevos e importantes aspectos, medios e ideas para mejorar la vida de las personas -. Donde también, valores y creencias contribuyen a un sentimiento importante de exclusión dentro de la Facultad de Educación – lugar donde, supuestamente se aprende a incluir. (idem, p.98)

En este sentido, vale reconocer que algunas universidades, a pesar de la baja producción de los estudios en esta dirección, como hemos visto, han tomado iniciativas interesantes, al menos sobre el papel. Podemos citar como ejemplo la Universidad de Manchester (Reino Unido), Dayton (EE.UU.) y Toronto (Canadá).

La primera, lleva a cabo entre enero y mayo de 2007, una encuesta diagnóstica, respondida por sus empleados a fin de elevar sus percepciones y sentimientos acerca de la diversidad y la inclusión en la Universidad. El objetivo era dotar a la Universidad, como parte de su planificación estratégica, de información sobre las áreas identificadas como de buenas o excelentes prácticas, y las que necesitaban

recomendaciones para el cambio. Un tercer objetivo fue informar a la Universidad sobre las posibles lagunas en el aprendizaje y el desarrollo y el grado de “conformidad” con la que los trabajadores abordaban estas cuestiones en su lugar de trabajo.

El segundo grupo, a partir de 2006, como una prioridad en su Plan Estratégico, trata la inclusión y la diversidad con el fin de mejorarlas. El documento afirma que en la medida en que nos esforzamos por alcanzar nuestra visión de excelencia académica como una institución Católica Marianista, debemos experimentar el carisma de la inclusión y la Comunidad por medio del acogimiento pleno de todas las personas que forman parte de nuestra Universidad, de nuestra comunidad, nuestro mundo.

Y el tercero, produjo un documento, aprobado en 2006 por su Congregación, titulado “Equidad, Diversidad e Inclusión de la Universidad de Toronto”, cuyo propósito fue describir brevemente las actividades de la Universidad que ya apoyaban los temas de equidad, diversidad e inclusión de los grupos de estudiantes y trabajadores con poca representación, con el fin de generar un debate en la comunidad académica. Estas discusiones y ajustes en el mismo documento posterior, constituyen la base para la construcción de otro documento, titulado “Directrices para la Equidad, Diversidad e Inclusión en la Universidad de Toronto”.

De este modo, estos proyectos tienen el sentido de promover, a través de la investigación, estrategias y procedimientos internos de toma de conocimiento y discusión, sobre la dialéctica de la inclusión / exclusión en el ámbito de la universidad, teniendo como objetivo principal, la introspección. Su fin: realizar un cambio efectivo en sus culturas, políticas y prácticas de formación de educadores, más allá del debate meramente académico.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

En este escenario global que une investigación, docencia, política, currículo y prácticas de inclusión, cuatro grupos de investigación de diferentes países hemos llevado a cabo un proyecto de investigación, basado en el estudio de la inclusión educativa desde la perspectiva de los estudiantes como futuros maestros, en las facultades de Educación o de Ciencias de la Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro (Brasil), la Universidad de Cabo Verde, y las universidades de Córdoba y de Sevilla en España.

La finalidad de nuestra investigación se centra en analizar la percepción de los procesos de inclusión/exclusión en las facultades de Educación como instituciones de formación para los futuros maestros en cuanto a sus culturas, políticas y prácticas a nivel nacional e internacional.

Concretamente en nuestro estudio, entre otros, nos propusimos los siguientes objetivos específicos:

- A. Identificar las principales percepciones de la inclusión educativa entre los estudiantes que cursan carreras de magisterio en universidades de tres países (Brasil, Cabo Verde y España).
- B. Contrastar dichas percepciones con su contexto sociocultural, teniendo en cuenta esencialmente su marco legislativo.

Entendemos que las definiciones y percepciones relativas a la inclusión están determinadas socioculturalmente (Mittler, 2005). Pensamos que, como estiman Ainscow y Miles (2008), los datos estadísticos ocultan los problemas contextuales relacionados con las actitudes negativas, las prácticas educativas y las políticas institucionales.

De tal forma, queremos ofrecer una visión de la inclusión en educación, que aporte información vinculada a las creencias, ideas y prejuicios, que se ven influidos por el contexto social, institucional y legislativo. Resulta muy importante estudiar a los futuros maestros, ya no sólo como miembros del nivel superior del sistema educativo, sino también porque tienen una proyección social añadida por su futuro rol de maestros.

No debemos olvidar, que las prácticas docentes están muy arraigadas en las concepciones de los profesores, por eso, resulta primordial conocer su formación inicial y saber qué entienden por inclusión educativa, al ser los docentes figuras clave en la transición de ideas, actitudes y prácticas relativas a la inclusión (Hargreaves, 2003).

Tenemos la convicción de que la inclusión educativa, en los distintos niveles del sistema educativo, requiere de una coordinación y un esfuerzo permanente de la Administración y de los docentes en torno a la idea de que *“una educación efectiva es una educación efectiva para todos”* (Lewis y Norwic, 2005; Ainscow y Miles, 2008). Por tanto, el punto de partida debe ser el maestro: su percepción de la diferencia y su implicación en la lucha contra la exclusión.

Sin lugar a dudas, la inclusión en la educación se ha erigido como un tema central y en una preocupación constante para numerosos países, agencias de desarrollo y organismos internacionales (ONU, 2007; UNICEF, 2007; Banco Mundial, 2008; Stubbs, 2008; UNESCO, 2008 y 2009; Miles y Singal, 2010). Tal es así, que en los últimos años ha aumentado la financiación de la educación post-secundaria y de la Educación Superior. Sin embargo, en muy poco o incluso nada, las inversiones realizadas se han correspondido con el aumento y la mejora del acceso a la Enseñanza Superior a nivel internacional.

A pesar de encontrar ejemplos alentadores de programas universitarios de educación inclusiva en Australia, Canadá, Estados Unidos y la UE, así como tres universidades que ofrecen una educación inclusiva y otra más con un Centro de Excelencia en educación inclusiva en Nueva Zelanda, aún queda mucho que hacer en el contexto global (Inclusión International, 2009).

Debemos ver estos ejemplos como modelos que nos proporcionan la base para el desarrollo de futuras iniciativas que irán apareciendo en los diferentes rincones del planeta y, en colaboración con la construcción de esa vía hacia la inclusión en educación, proponemos nuevos conocimientos sobre los estudiantes universitarios y futuros maestros.

4. METODOLOGÍA Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.

Basándonos en una metodología propia de la Educación Comparada y utilizando el análisis de contenidos, hemos empleado un variado número de procesos e instrumentos de recogida de datos, a saber: un cuestionario (dirigido a los estudiantes), análisis documental y entrevistas con los equipos de investigadores para profundizar sobre la información recogida a través de las dos primeras vías; con el objetivo de conocer las principales percepciones de la inclusión educativa entre los estudiantes que cursan magisterio en universidades en estos tres países y encontrar relaciones con las políticas institucionales y educativas de su entorno.

Utilizamos el análisis de contenido para enriquecer la interpretación de las respuestas abiertas del cuestionario mediante la asociación de evocaciones libres, que a su vez se identificaron con el programa informático EVOC2000 (Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations- Versión 2002, creado por Pierre Verger) con el que analizamos los datos y textos escritos.

La técnica de evocaciones libres pretende comprender la percepción de la realidad en base a una composición semántica ya existente. Esta concreción lingüística también pone de relieve la organización de elementos simbólicos simples, es decir, las palabras más representativas. Con la aplicación del mencionado cuestionario solicitamos a los estudiantes asociar, de forma libre y espontánea, palabras al concepto de inclusión en educación. Esta técnica supone una recogida de datos, que constituyen el contenido de una representación, lo que permite conseguir información efectiva y relevante de forma más rápida que una entrevista (Rosa, 2002; Carvalho, Accioly y Raffin, 2006). El análisis de contenidos se consideró un método apropiado para nuestro estudio porque constituye:

“(...) Un conjunto de procedimientos destinados a la producción de un texto analítico que presenta el contenido de los documentos recogidos de una manera transformada. Esta transformación del cuerpo textual se puede producir de acuerdo a reglas definidas y debe ser justificada teóricamente por el investigador a través de una interpretación correcta (...)” (Schneider y Schmitt, 1998, p. 70).

Una vez realizados los análisis pertinentes, los procedimientos realizados sucesivamente fueron: a) las técnicas de reducción, b) la exposición de datos y c) la elaboración de conclusiones. Respectivamente implican:

a) “(...) el proceso de selección, el enfoque, la simplificación, la abstracción y la transformación de los datos en bruto (...); b) (...) exponer los datos de manera organizada y simplificada con el fin de facilitar la extracción de conclusiones (...); y c) el proceso de decidir lo que significan los datos, a través de la observación de regularidades, pautas, similitudes y diferencias, explicaciones, configuraciones posibles, flujos y proposiciones causales (...)” (Miles y Huberman, 1984, pp. 23-24).

Cabe señalar que la técnica de reducción utilizada para clasificar a priori los contenidos, en línea con los objetivos propuestos para esta investigación, se ajusta al marco teórico presentado, basado en tres dimensiones que estimamos esenciales para la comprensión del proceso de inclusión/exclusión: la visión social, el desarrollo político-legislativo y la orquestación de prácticas de inclusión, en el ámbito educativo. En cuanto al método comparado, nos remitimos a las palabras de Schneider y Schmitt (1998, p. 49) para resaltar este método más allá de una simple comparación de datos:

“(...) No debe confundirse con un estudio técnico de los datos empíricos, el uso de la comparación, en tanto análisis de la perspectiva social, tiene una serie de implicaciones en el plano epistemológico, en referencia a un debate sobre los fundamentos mismos de la construcción del conocimiento en ciencias sociales”.

También queremos indicar la interdisciplinariedad de nuestro campo científico, como así nos lo recuerda Colom (1999), quien advertía que la Educación Comparada aporta al estudio de la Educación y de las Ciencias Sociales diferentes aspectos como sistema; contribuyendo a la construcción de una Ciencia de la Educación y al conocimiento de la educación internacional.

A continuación, presentamos las diferentes fases seguidas en la investigación, todas ellas fundamentadas en las establecidas por Llorent (2002): identificación del problema, formulación de hipótesis, planteamiento de la investigación, estudio descriptivo y explicativo, replanteamiento de las hipótesis, yuxtaposición de los datos y estudio comparado propiamente dicho.

En virtud de las propuestas metodológicas expuestas, nos planteamos tres procedimientos principales en la comparación: la selección de dos o más series de fenómenos comparables, la definición de los elementos a comparar, y la generalización los resultados.

Siguiendo este proceso, nuestra investigación trata de aportar una dosis correcta entre generalidad y singularidad, es decir, determinar hasta qué punto la estructura del objeto permite que solo los hechos de cada grupo (en este caso cada facultad) representen a unos y a otros, y al mismo tiempo con una diversidad suficiente para dar lugar a una interpretación que pasa de la mera descripción del hecho particular.

Por todo esto, entendimos fundamental combinar varios métodos y técnicas de recogidas de datos, utilizando el estudio documental, el cuestionario y las en-

trevistas. La elaboración, en su caso, y la forma de uso de todas estas fuentes de información se proponían y discutían entre todos los grupos implicados, la Universidad Federal de Río de Janeiro de Brasil (concretamente el Laboratorio de Investigación, Estudios y Apoyo a la Participación y Diversidad en Educación de la Facultad de Educación) y las universidades de Cabo Verde, Córdoba y Sevilla (éstas dos últimas en España).

La investigación contiene cuatro partes: fundamentación y metodología; análisis de la información recabada en cada institución; interpretación de los datos recogidos y de las explicaciones dadas por los investigadores en cada universidad durante el registro de reuniones; y las conclusiones.

POBLACIÓN Y MUESTRA

En una primera fase, nos dedicamos a construir y probar el cuestionario para recoger las respuestas de los estudiantes de magisterio. El cuestionario piloto se probó con discentes de carreras universitarias de ciencias de la salud, lo que favoreció la optimización del instrumento. Finalmente fue aplicado en octubre de 2009 a más del 10% de la población estudiantil en las facultades dedicadas a Educación de las universidades participantes.

Tabla 1. Datos de la muestra

Nº de estudiantes	BRASIL	CABO VERDE	ESPAÑA	
			CÓRDOBA	SEVILLA
Universidad	36584	3887	14835	67644
Facultad	1542 ²	1063	1953	4771
Encuestados	168	167	244	477

Fuente: *Elaboración propia.*

En el caso del presente estudio, la población es el conjunto de las universidades seleccionadas de los siguientes países: Cabo Verde, España, y Brasil. Pensamos en estos cuatro países, en primer lugar por la localización de los continentes y sus diferentes realidades, y que creemos, enriquece el estudio en términos descriptivos y comparativos. En segundo lugar, porque ya somos parte de un equipo internacional de investigación que incluye a investigadores de estos países, lo que debería facilitar el proceso de recopilación de datos.

La muestra, a su vez, está integrada por los estudiantes y trabajadores pertenecientes a los Departamentos de las Facultades. Pensamos que los profesores, con

funciones administrativas y docentes al mismo tiempo, nos podían proporcionar los documentos y los datos relativos a las políticas de inclusión en sus respectivas universidades. El número exacto de los sujetos fue definido en colaboración con los investigadores internacionales.

El trabajo asignado a las universidades localizadas en continentes y países diferentes, reconoce que están inmersos en escenarios político-económicos y socio-culturales no homogéneos, lo que puede configurar diferentes tipos de exclusión / inclusión, o que un tipo puede ser objeto de un mayor interés o entusiasmo que otros dadas las peculiaridades de cada país. Creemos que aprender de esta situación y abrirnos al diálogo y al uso de este marco, es esencial para caracterizar la forma de cómo las dinámicas de exclusión /inclusión acerca de la Educación Superior de las universidades participantes, están posibilitando (o no) los actores sociales que se sitúan sobre las cuestiones subyacentes a los objetivos del presente trabajo. Por otra parte, nos permite identificar las carencias de la educación superior sobre los temas aquí tratados, en los contextos investigados.

PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Teniendo en cuenta la perspectiva teórica de la inclusión, creemos que el uso de distintos procedimientos y técnicas nos abre la posibilidad de participación de diversos actores, es decir, de aquellos que viven el proceso de formación, así como varios autores. Esto es debido a que sus testimonios orales y / o escritos pueden constituir un universo conceptual de interpretación y formulación teórica.

En este sentido, al recoger datos descriptivos a partir de la percepción de una parte de la población docente y directiva de las universidades seleccionadas, pretendemos, como hemos dicho anteriormente, construir, colectivamente, nuevas miradas y nuevas perspectivas y entendimientos sobre los procesos de inclusión y exclusión en las universidades participantes.

Por lo tanto, para atender los objetivos de esta investigación, como hemos señalado anteriormente, hemos elegido como instrumentos de recolección de datos: la investigación documental, el cuestionario y la entrevista. La integración de estos instrumentos tiene como principal objetivo, la descripción, explicación y comprensión del objeto de estudio.

A continuación, describimos como se hizo la recogida de datos y explicaremos brevemente cada uno de los instrumentos de la recogida.

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

La investigación documental ha sido parte de la primera etapa de esta investigación, a fin de reunir información preliminar acerca de nuestro campo de interés (Marconi y Lakatos, 1999): hacer una encuesta a partir de los principales documentos relacionados con la inclusión de las tres universidades. Esta encuesta se realizó, por petición oficial, a nuestros colegas investigadores en las Universidades seleccionadas.

■ Cuestionario (Anexo 1)

La investigación documental sirvió como un elemento orientador, para poder elaborar un cuestionario que fue contestado por los coordinadores de los cursos en las Universidades de nuestros socios internacionales. Este cuestionario está organizado en dos tipos de preguntas:

- *Preguntas cerradas*: con el fin de obtener información directa sobre la formación que se imparte en las instituciones participantes respecto a la inclusión y el conocimiento de los docentes y administradores en relación con la educación inclusiva;
- *Preguntas abiertas*, diseñado para: captar las percepciones personales de los participantes sobre la inclusión en la educación e identificar las prioridades para la construcción de espacios inclusivos dentro de las Universidades participantes que contribuyan a la formación de educadores inclusivos.

■ Cuestionario de Opciones.

Fue aplicado a una parte de la población discente vinculada a las Facultades de Educación de las Universidades participantes. Parte de una afirmación general que, supuestamente, representa un consenso en relación al tema de inclusión. Los encuestados debían señalar aquellas que mejor describieran cómo la inclusión en la educación puede llevarse a cabo y elegir cuáles son las que consideran más importantes.

■ Entrevistas. Han sido semi-estructuradas y abordan ítems relevantes recogidos, tanto de la investigación documental como de los cuestionarios. Así, fueron elaboradas después del análisis de los datos recogidos y a partir de los mismos.

PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE DATOS

Para organizar y analizar los datos recogidos nos basamos en las recomendaciones de Gomes (2002), Rizzini (1999) y Bardin (1977), utilizando la técnica conocida como Análisis de Contenido, “una técnica de investigación que pretende ir más allá de la comprensión inmediata y espontánea, es decir, que funcionaría como función básica y observación más atenta de los significados de un texto” (Rizzini, 1999, p. 91).

La fase de análisis tiene como objetivos: establecer una comprensión de los datos recogidos, confirmar o refutar la hipótesis de la investigación y / o responder a las preguntas y aumentar el conocimiento de la materia a estudiar, articulando el contexto cultural del que forma parte. (Minayo, 2001).

De acuerdo con la literatura (Bardin, 1977; Rizzini, 1999; Gomes, 2002), esta técnica consiste en las siguientes fases: análisis preliminar, exploración del material y procesamiento e interpretación de los datos obtenidos.

En la primera etapa, pre-análisis, hay una lectura general de los textos, este procedimiento es llamado por Bardin (1977) “*lectura flotante*”. Este procedimiento permite al investigador estar en contacto con la estructura del material a analizar,

a partir de una visión general de lo que se aborda en los cuestionarios y la investigación documental, y llevar a cabo reflexiones iniciales sobre el contenido que expresan.

Es también, en esta misma fase, en la que se definen las unidades de registro, es decir, “las pruebas obtenidas a través de la descomposición de todo el mensaje” (Gomes, 202, p. 75), las unidades de contexto, es decir, “el contexto del cual parte el mensaje “(ídem), y una parte significativa de las categorías son seleccionadas y definidas, todo ello de conformidad con los objetivos y cuestiones del estudio (Bardin, 1977; Rizzini, 1999; Gomes, 2002).

En este estudio, adoptamos como unidades de registro, los temas a los que se refieren los sujetos en los cuestionarios y en los documentos analizados. Según Gomes (2002), “ese tipo de unidad es uno de los más utilizados por aquellos que emplean el análisis de contenido” (p.75). Esta fase, llamada “explotación de material”, es considerada la más larga del análisis, donde se aplican las definiciones establecidas en la fase anterior.

En la segunda fase, estos temas se agrupan según el contenido que expresen y lo que tienen en común en términos de enunciación. Los contenidos encontrados en los documentos y en las declaraciones de los sujetos son comparados entre sí, a fin de verificar que se acercan o se alejan de los contenidos abordados.

Volvemos, entonces, a los objetivos de la investigación con el fin de clasificar los datos obtenidos y orientar el análisis de los temas abordados por los documentos y objetos de investigación. Las categorías de análisis tendrán como base las dimensiones que caracterizan el concepto de inclusión que adoptemos: las culturas, las políticas y las prácticas.

Si bien, reconoce que las tres dimensiones no son mutuamente excluyentes, siendo, en esencia, interdependientes, optamos por partir de categorías a priori y utilizar criterios de clasificación que tienen en cuenta la idea central de cada una de ellas:

- A. Las culturas de inclusión están relacionadas con el conjunto de valores expresados por el grupo social.
- B. Las políticas de inclusión social presentan características relacionadas con las propuestas organizativas de planificación que prevén la adaptación del ambiente educativo en términos de políticas institucionales para atender la diversidad y finalmente;
- C. Las prácticas de inclusión, apuntan a acciones efectivas que permitan la consecución del ideal de inclusión para todos.

Finalmente, la tercera fase congrega, tratamientos cuantitativos y cualitativos de los datos. Cabe destacar que, en el caso de la presente investigación, los tratamientos cuantitativos y / o cualitativos, no han tenido la intención de generalizar los

resultados obtenidos, sino, ilustrar los datos recogidos en relación a los aspectos relevantes presentados por los materiales e informes obtenidos dentro del contexto en el que la investigación se ha desarrollado.

Por lo tanto, estamos de acuerdo con Gomes (2002) cuando afirma que, sin excluir la información estadística, nuestra búsqueda se ha dirigido, sobre todo, hacia ideologías, tendencias y otras determinaciones características del fenómeno que hemos estudiado: culturas, políticas y prácticas de inclusión / exclusión en la universidad.

En resumen, esta investigación se desarrolla en fases interdependientes y complementarias, con la intención de conquistar lo desconocido, generar nuevos conocimientos y lanzar diferentes miradas sobre los conocimientos y prácticas, conocidos y compartidos, acerca de la inclusión en las diferentes universidades del mundo. Y consta de las siguientes etapas:

- Primera etapa: recogida de material de investigación documental
- Segunda etapa: análisis de los documentos obtenidos;
- Tercera etapa: elaboración del cuestionario en base a la información recogida en la primera fase y en el referente teórico acerca de la educación inclusiva;
- Cuarta etapa: pruebas preliminares del cuestionario y las correcciones, si es necesario.
- Quinta etapa: aplicación del cuestionario y realización de entrevistas.
- Sexta etapa: análisis de los datos y producción del informe parcial
- Séptima etapa: encuentro en Río de Janeiro, para la presentación y discusión del informe parcial de la investigación con los colegas internacionales. Con el fin de presentar, discutir e identificar las posibles necesidades de mejora y / o la transformación de los procesos de inclusión / exclusión, identificados en las universidades seleccionadas, en lo que atañe a la formación de educadores, a partir de los datos.
- Octava etapa: desarrollo y prueba de la entrevista y otros materiales e instrumentos para recoger datos adicionales, conforme a las decisiones del encuentro anterior.
- Novena etapa: encuentro en España entre los investigadores nacionales e internacionales. Con el fin de recopilar más datos y obtener un mayor esclarecimiento a través de entrevistas con los coordinadores y, si es posible, con los estudiantes, para complementar los datos preliminares y proponer posibles acciones que pueden causar cambios en las culturas, políticas y prácticas de las respectivas universidades.
- Décima etapa: análisis cruzado de los datos.
- Undécima etapa: elaboración del informe final
- Décima segunda etapa: presentación del informe final, en Inglaterra, para la comunidad académica participante en la investigación. El evento de naturaleza académica, será organizado por el grupo de investigadores.

Actualmente, nos encontramos en la sexta etapa, con el análisis parcial de los resultados, el cual trataremos a continuación, en el apartado 6.

5. RESULTADOS PARCIALES

Estando pendientes de un mayor análisis de los resultados obtenidos, a continuación presentamos los datos más sobresalientes vinculados con la inclusión educativa. Tras la interpretación de los resultados extraídos del cuestionario, resaltamos las evocaciones que los estudiantes de los diferentes países han relacionado con la inclusión en el ámbito educativo.

En Cabo Verde, la palabra que se menciona más es educación, mientras que en España, la palabra igualdad fue la más evocada - y por lo tanto asociada - a la inclusión. En Brasil, sobresale el vocablo *igualdad* como el más evocado y señalado como más importante. Si bien, en este caso, la palabra que tenía mayor relación frecuencia/importancia fue *oportunidad*. En las universidades de Cabo Verde y España, se puede ver que la palabra igualdad tiene la misma importancia, ocupando el segundo lugar en las horas mencionadas.

En Brasil, se perciben muchas similitudes entre las líneas seguidas en las políticas educativas adoptadas a nivel nacional en este país y las evocaciones de los estudiantes. La legislación vigente exige la igualdad de acceso, el pluralismo de ideas, el respeto por la libertad y el fomento de la tolerancia; mientras que establece la prohibición de trato desigual, debido a convicciones filosóficas, religión o política y los prejuicios de clase y raza. En definitiva, la inclusión en educación se entiende como una oportunidad para la igualdad.

El núcleo central de Cabo Verde, cuando los encuestados toman como base aquello que piensan que una sociedad define por inclusión, está asociado a tres palabras: aprendizaje, enseñanza e igualdad. Cuando se basan en sus experiencias cotidianas, el concepto de inclusión está más asociado con los derechos, la discriminación, la información, la justicia, la libertad y el conocimiento.

El núcleo central de España, nos permite inferir que, cuando los encuestados toman como base aquello que les hace pensar que una sociedad define por inclusión, se asocian las palabras, diversidad, igualdad e integración. Cuando se basan en sus experiencias cotidianas, el concepto de inclusión se asocia más con la ayuda, la colaboración, la educación y la relación.

En este sentido, podemos concluir, que existe un consenso entre los estudiantes participantes de los distintos países de que la inclusión en la educación es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, de la democracia, del desarrollo sostenible y de la paz, y que, por lo tanto, debe ser accesible a todos a lo largo de la vida. Quedan, sin embargo, algunas cuestiones:

En casi todas las pruebas reunidas de los estudiantes en España, cuando se utiliza la palabra integración, esta no aparece relacionada con la amplitud del proceso de inclusión, pero sí a los límites del vocabulario de la Educación Especial y su jerga: necesidades educativas especiales, discapacidad, etc. Estos son algunos ejemplos:

- R. 14 - CÓRDOBA – *“Ya que con integración y con facilidad las personas con deficiencias pueden ser incluidas en la educación sin ningún problema”.*
- R. 49 - CÓRDOBA – *“Considero estas palabras como importantes porque en mi opinión para que se consiga una verdadera inclusión en la escuela se deben dar una serie de factores como una integración de las personas con discapacidades que sea plena”.*

Retomamos de nuevo, en este apartado, el objetivo general (describir y analizar el panorama de los procesos de inclusión / exclusión en las universidades como instituciones formadoras de futuros educadores en cuanto a sus culturas, políticas y prácticas a nivel nacional e internacional, a partir de la promulgación de la Declaración Mundial sobre Educación superior - 1998) de nuestra investigación con la conclusión de que, en términos de los valores que las políticas infieren, el contexto de inclusión en las universidades encuestadas es prometedor.

Sin embargo, cuando tomamos como base de análisis las diversas declaraciones de los futuros educadores en la formación inicial y las exclusiones por las que pasan en su condición de alumnos, así como sus declaraciones en relación con la distinción sobre si estas políticas se ponen o no, en práctica, vemos una contradicción visible y notable en las situaciones investigadas.

Esto nos lleva a pensar que las tres dimensiones de análisis aquí propuestas, han demostrado ser herramientas útiles para la comprensión de la dialéctica de inclusión / exclusión. También, se muestran igualmente relevantes para considerar acciones de lucha contra los mecanismos de exclusión en las instituciones encuestadas.

Esto se debe a que percibimos como marco final general el que las reformas en términos de políticas (institucionales o sistemas de educación), aunque prometedoras, no pueden ser eficaces si no reflejan culturas coherentes y si no proporcionan estrategias igualmente coherentes, de implementación en la práctica. Estas estrategias, debemos recordar, que deben ir acompañadas de mecanismos de vigilancia. Porque, de lo contrario, su éxito puede quedar comprometido.

Entendemos que las definiciones y las percepciones de la inclusión son determinadas socioculturalmente (Mittler, 2005). Creemos que, como estiman Ainscow y Miles (2008), las estadísticas esconden las cuestiones contextuales relacionados con actitudes negativas, prácticas educativas y políticas institucionales. Por lo tanto, ofrecemos una visión de inclusión en la educación, para proporcionar información relacionada con las creencias, ideas y prejuicios, que son influenciadas por los sectores sociales, institucionales y legislativos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. & MILES, S. (2008). "Making Education for All Inclusive: Where Next? In *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, Marzo 2008, vol. 38 nº 1 p.15-34.
- BANCO MUNDIAL (2008). The Road to 2015: Reaching the Education Goals. The Education for All – FastTrack Initiative. Retrieved at: http://www.education-fasttrack.org/library/Annual_Report_2008_EFA_FTI.pdf [2010, 12 de julio].
- BARDIN, L (1977). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2000) Index for Inclusion – developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE.
- BRASIL/MEC, (2007) Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília, 2007.
- CARVALHO, M. ; ACCIOLY, J. & RAFFIN, F. (2006). "Representações sociais do medicamento genérico por consumidores residentes em Natal, Rio Grande do Norte, Brasil". *Cadernos de Saúde Pública*, vol.3, nº 22, p. 653-661.
- COLOM, A. (1999). *El proceso unificador y diferenciador de la ciencia. El caso concreto de la Educación y de la Pedagogía Comparada*. En González, A. et al. La comparación en Educación y lecturas de Pedagogía Comparada 1999. Murcia: D. M., pp. 197-207.
- GOMES, R. (2002). *Análise de dados em pesquisa qualitativa*. In: Minayo, M. C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. pp. 67-79.
- HARGREAVES, D. (2003). *Education epidemic: Transforming secondary schools through innovation networks*. London: Demos.
- INCLUSIÓN INTERNACIONAL (2009). Mejor Educación para Todos: Cuando se nos incluye también. Un informe global. Salamanca. Instituto Universitario de Integración de la Comunidad.
- LEWIS, A. & NORWIC, B. (Eds.). (2005). *Special teaching for special children: A pedagogy for inclusion?* Maidenhead: Open University Press.
- LLORENT, V. (2002). *Educación Comparada*. Sevilla: Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla.
- LOU (2001) Ley Orgánica de Universidades. España
- MILES, M. & HUBERMAN, M. (1984). "Drawing valid meaning from qualitative data: Toward a shared craft". *Educational Researcher*. New York, vol. 5, nº 13, pp. 20-29.
- MILES, S. & SINGAL, N. (2010). "The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity?" *International Journal of Inclusive Education*, vol.1, nº 14, pp. 1-15.
- MINAYO, M. (2001) *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. In Minayo, M. C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 9-29.

- MITTLER, P. (2005). *The global context of inclusive education: The role of the United Nations*. In Mitchell, D. (ed.), *Contextualising inclusive education*. London, Routledge/Falmer pp. 22–36.
- ONU (2007). *From Exclusion to Equality: Realizing the rights of persons with disabilities*. Handbook for Parliamentarians on the Convention of the Rights of Persons with Disabilities. Retrieved at: <http://www.un.org/disabilities/documents/toolaction/ipuhb.pdf> [2010, 15 de julio]
- RIZZINI, I. et. al. (1999). *Guia de metodologias de pesquisa para programas sociais*. CESPI – USU, Coordenadoria de Estudos e Pesquisa sobre Infância. Universidade Santa Úrsula, Série Banco de Dados – 6, Editora Universitária USU.
- ROSA, A. S. D. (2002). “The “associative network”: a technique for detecting structure, contents, polarity and stereotyping indexes of the semantic fields”. *European Review of applied psychology*, vol. 3-4, nº 52, pp. 181-200.
- SANTOS, M. D. (2003) “O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva”. *Revista da Faculdade de Educação da UFF*, nº 7, maio 2003, pp. 78-91.
- SANTOS et al. (2007) *Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva*. Relatório de Pesquisa. UFRJ.
- SAWAIA, B. (1999) (org.) *As Artimanhas da Exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes.
- SILVA, T. (1995) *Os novos mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-moderna*. In Silva, T. & Moreira, A. (eds) *Territórios Contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes.
- SCHENEIDER, S. & SCHMITT, C. (1998). “O uso do método comparativo nas Ciências Sociais”. *Cadernos de Sociologia Porto Alegre*, nº 9, pp. 49- 87.
- STUBBS, S. (2008). *Inclusive Education: Where there are few resources*. Retrieved at: http://www.eenet.org.uk/theory_practice/IE%20few%20resources%202008.pdf [2010, 15 de Julio]
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el s. XXI: visión y acción*. Paris.
- UNESCO (2008). *Global Monitoring Report: Education for All by 2015 – Will we make it?* Disponible en: <http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2008-mid-term-review/> [2010, 12 de julio]
- UNESCO (2009). *Global Monitoring Report: Overcoming Inequality –Why Governance Matters*. Disponible en: <http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2009-governance/> [2010, 12 de julio]
- UNICEF (2007). *A Human Rights-Based Approach to Education for All*. New-York: UNICEF.

A3) Escriba en el cuadro de abajo, **cuatro palabras** que expresan **valores democráticos** que deben estar presentes en la formación de profesores. Marque. Marque con X al lado de las **dos palabras** que considera más importantes.

A4) Justifique, en las líneas de abajo porqué considera las palabras asignadas más importantes

B) Sobre la vida en la Universidad

B1) Asigne con una "X" la alternativa que mejor expresa o que Ud. piensa, con respecto a su Universidad.	Totalmente Desacuerdo	Desacuerdo	No tengo opinión formada	De acuerdo	De acuerdo totalmente	
	Las oportunidades de ingreso son igualitarias.					
	El sistema de evaluación favorece el éxito de los estudiantes.					
	El currículum es adecuado a los intereses y necesidades de los estudiantes.					
	El currículum es adecuado a las exigencias del mercado de trabajo.					
	Los métodos de enseñanza son adecuados a las necesidades de los estudiantes.					
	El conocimiento de los estudiantes es utilizado como recurso de aprendizaje.					
	Los estudiantes participan en las decisiones y acciones institucionales.					
	Las discusiones y debates sobre problemas éticos, culturales y sociales existentes en la Universidad son realizados con frecuencia en el espacio académico.					
	Las políticas institucionales buscan la eliminación o la disminución de prácticas de discriminación dentro de la Universidad.					
Las relaciones interpersonales establecidas dentro del espacio académico son acogedoras.						
Las discusiones sobre problemas éticos, culturales y sociales que afectan al bienestar de la comunidad, las naciones y la sociedad en general, son realizadas con frecuencia en el espacio académico.						

B2) Escoja dos respuestas expresadas en el cuadro anterior B1 y justifique su opinión. (Utilice el reverso del folio en caso necesario)

C) Sobre las experiencias personales sobre exclusión-inclusión

C1) ¿Ud. ya vivenció o presencié alguna situación de exclusión? Si es afirmativo, dé un ejemplo y explique cómo se sintió en el referido momento (Utilice el reverso de la hoja, caso de ser necesario)



ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD



CAPÍTULO 3

MONTILLA, COMPARTE

**EQUIPO TÉCNICO DEL CENTRO MUNICIPAL
DE SERVICIOS SOCIALES DE MONTILLA.**

**CENTRO MUNICIPAL DE SERVICIOS SOCIALES.
AYUNTAMIENTO DE MONTILLA.**

ss@montilla.es

1. RESUMEN

Presentamos un programa integral guía del trabajo con población de origen migrante desde los Servicios Sociales Municipales de Montilla. Destacar el carácter normalizador, integral y la perspectiva intercultural de la atención no sólo individual-familiar, sino de todas las actuaciones desarrolladas.

Recoge actuaciones dirigidas a población migrante. Su valor añadido es aportar una perspectiva de apertura intercultural a todas las acciones desarrolladas desde los Servicios Sociales Municipales de Montilla que debe hacerse extensiva a otras áreas y servicios públicos de la localidad. Las personas migrantes, la gestión de esta nueva y diversa realidad, no es competencia exclusiva de los Servicios Sociales.

PALABRAS CLAVE: normalizar, integral, apertura intercultural, diverso

ABSTRACT

We present a comprehensive programme, working guide with migrant population, developed from Municipal Social Services of Montilla. It is important to highlight

the normalizer, comprehensive and integral character and the intercultural perspective of the attention not only on an individual or family basis, but also of all actions carried out.

It gathers actions aimed at migrant population. Its added value is to provide a perspective of intercultural openness to all actions taken from the Municipal Social Services of Montilla that should be extended to other areas and public services of the locality. Migrants, the management of this new and different reality, are not the exclusive responsibility of Social Services.

KEY WORDS: normalize, comprehensive, intercultural openness, diverse

2. PROGRAMA “MONTILLA COMPARTE”. INTRODUCCIÓN

Los movimientos migratorios han sido una constante en el desarrollo de la humanidad. Así, en la última década, buena parte del desarrollo de muchos pueblos y ciudades andaluces ha sido debido, en gran medida, a la aportación de las nuevas vecinas y vecinos llegados de diferentes lugares.

Con mucha frecuencia, los procesos migratorios van unidos a situaciones de desigualdad social y, a veces también, a situaciones de rechazo y xenofobia. Por ello es preciso estar vigilantes ante estas situaciones y promover dinámicas sociales integradoras para el conjunto de los vecinos y vecinas.

La puesta en marcha de este programa de trabajo desde una perspectiva intercultural, quiere armonizar y responder a los intereses de todos los vecinos y vecinas de Montilla, contribuyendo a una sociedad más armónica, más plural, más diversa y participativa.

El Programa “Montilla, Comparte” recoge el desarrollo de experiencias convivenciales positivas, la adecuación de los servicios y los programas públicos a la nueva realidad, la puesta en marcha de medidas de información, el desarrollo de formación y sensibilización entre los pequeños y los mayores, con el movimiento asociativo y con los diferentes agentes sociales. Un conjunto de líneas de trabajo, puestas en marcha y que pretenden reforzar la comunicación, el conocimiento y la convivencia.

3. MARCO NORMATIVO

La principal responsabilidad en materia de inmigración, concierne a la Administración General del Estado ya que corresponden a ésta las competencias en materia de legislación de extranjería, determinadas por el artículo 13 de la Constitución

Española, donde se establece el umbral de derechos de los ciudadanos extranjeros en España, así como por el artículo 149.1 del texto constitucional, que establece como competencia exclusiva del Estado lo concerniente a nacionalidad, inmigración, emigración, extranjería y derecho de asilo. Esta competencia exclusiva del Estado condiciona las competencias que por mandato constitucional y estatutario tienen las Comunidades Autónomas y las Corporaciones Locales a la hora de diseñar y ejecutar las políticas de integración para la población inmigrante. La ley orgánica 4/2000 de 11 de enero sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social con sus diferentes modificaciones.

Igualmente, es necesario destacar el papel que desempeña el Estatuto de Autonomía de Andalucía como umbral mínimo de derechos para las personas que se encuentran y viven en la Comunidad Autónoma, enmarcado plenamente en el espacio diseñado por la Constitución, y que permite poner en marcha la ejecución de los diferentes objetivos y medidas que conforman los distintos Planes Integrales para la Inmigración en Andalucía.

Un modo de abordar la inmigración, en este caso a nivel local, arranca de una visión integral del fenómeno y cuyo fin último es el de la plena incorporación de la persona inmigrante con la sociedad receptora. Nos referimos a integral, cuando hacemos alusión al diseño y a la aplicación de una política de inmigración que actúa conjuntamente desde diferentes áreas de intervención y que contempla a la población inmigrante y a la población receptora como un sistema social único. La integración, es posible si se sustenta en el principio de normalización. No se trata de establecer dispositivos especiales para la acogida de los inmigrantes, cualquiera que sea su situación administrativa. Se trata, por el contrario, de utilizar los servicios ordinarios -educativos, sanitarios o sociales-, reforzándolos si es preciso, con el fin de favorecer la integración gradual desde el momento de la propia llegada; es desde esta perspectiva, desde donde se planifican las actuaciones de la localidad.

4. OBJETIVOS Y PRINCIPIOS

LOS OBJETIVOS EN LOS QUE SE SUSTENTA “MONTILLA, COMPARTE” SON:

1. Promover las condiciones sociales que fomenten las políticas de acogida de la población que llega por primera vez al municipio, apoyando estrategias que permitan un modelo de inclusión autónomo para los nuevos montillanos y montillanas.
2. Favorecer la integración e incorporación social, laboral y personal de la población inmigrante, como sujeto de derechos y deberes.

3. Asegurar el acceso, en condiciones de igualdad, de la población inmigrante a los servicios básicos comunes al conjunto de la población, tales como la sanidad, la educación, el empleo, la vivienda, los servicios sociales o la atención jurídica, impulsando y realizando estrategias activas que garanticen este acceso.
- 4.-Fomentar la coordinación, la cooperación y el seguimiento de las actuaciones de los poderes públicos y los agentes sociales y económicos implicados, para poner en valor los recursos disponibles y permitir menores tiempos de respuesta ante los cambios.
5. Diseñar y promover programas de formación para todas las personas que realicen actividades, en el ámbito privado o público, permitiendo una adecuación constante a la aplicación de conocimientos.
6. Fomentar la sensibilización social acerca de los valores positivos de la inmigración, rechazando toda forma de racismo y xenofobia, y cualquier clase de discriminación.

El programa se sustenta en una serie de principios operativos que inspiran todas las actuaciones previstas: normalización, igualdad, responsabilidad pública, corresponsabilidad social y participación.

5. METODOLOGÍA

Para el desarrollo del proyecto hemos utilizado una *metodología participativa y de coordinación*, con implicación de diferentes instancias públicas y privadas en el proceso. Destacar que, aunque el proyecto es gestionado e impulsado desde el Ayuntamiento de Montilla, a través de la Delegación Municipal de Servicios Sociales, provoca la implicación de los Centros educativos de distinto nivel, del Centro de Salud, Centro de Educación Permanente de Adultos, asociaciones culturales y recreativas (asociación de bolillo, asociación “Contigo, Compartimos”) asociaciones de agricultores y las propias personas extranjeras como individuos en sí.

El programa recoge medidas con carácter transversal e integral, dirigidas a la población en su conjunto, y en las que como cualquier otro montillano participan las personas inmigrantes, junto a medidas específicas que atienden a este último colectivo en su especificidad.

El presente Programa se desarrolla con una clara perspectiva de género que se materializa, tanto desde el planteamiento de medidas de conciliación de la vida familiar con la participación en las acciones previstas (se ofrece servicio de ludoteca para todas las acciones recogidas en el programa que así lo requieren); como en cuanto a la orientación de las actuaciones hacia las mujeres, conscientes del papel fundamental que la mujer tiene como transmisora de valores en el seno familiar.

Por otro lado, se considera la mayor dificultad para su incorporación activa, fundamentalmente cuando debemos conciliar cuestiones culturales o religiosas.

6. ACTUACIONES

El planteamiento del trabajo desde la perspectiva intercultural se materializa en una doble vertiente; por una parte desde el acceso como residentes, ciudadanos, vecinos y vecinas de Montilla a los servicios y prestaciones que ya existen y ante los cuales se deben adoptar medidas que faciliten fundamentalmente la equidad en el acceso y la normalización. De esta forma, no existen servicios específicos de atención para situaciones socio-familiares dirigidos a extranjeros, éstos son atendidos por los mismos profesionales y en los mismos espacios que el resto de las personas de Montilla. Son atendidos igual en lo que son iguales y desde su especificidad en lo que son diferentes, al igual que cualquier otra persona que acude a estos servicios es atendida también en su especificidad, desde la perspectiva de que no existen dos personas, ni dos situaciones iguales.

Por otro lado, se presentan una serie de acciones orientadas específicamente a la sensibilización, a la capacitación, en esta línea actuaciones de grupo dirigidas a sectores, grupos o colectivos específicos. Hemos querido presentar aquí algunas de las acciones desarrolladas:

6.1. PROGRAMA LABORIS:

Objetivo:

- Favorecer la integración socio-laboral de las personas inmigrantes mediante la adquisición de una serie de habilidades, capacidades y formación tanto para su desenvolvimiento en la vida social como su incorporación laboral activa.

Metodología:

Módulos teórico-prácticos en diferentes materias, en los que se ha trabajado de forma transversal a los temas objeto de capacitación, la interrelación y convivencia entre el grupo, las salidas y el conocimiento de espacios culturales de Montilla, el acercamiento a los recursos de formación y empleo (visitas concertadas al SAE y al Centro de Formación Ocupacional) así como visitas y jornadas de conocimiento con asociaciones locales de vecinos.

Se han formado grupos en función de diferentes aspectos (conocimiento del idioma, intereses y otros):

A. Grupo 1:

Temáticas impartidas: Idioma español, cumplimentación de trámites fáciles, habilidades sociales y hábitos saludables, que han facilitado la incorporación a la sociedad de acogida de las familias.

B. Grupo 2:

Temáticas impartidas: Cuidado de menores y personas mayores, mantenimiento de la vivienda, cocina. Complementado con sesiones de orientación laboral, recursos para el empleo y nuevas tecnologías y visitas a recursos de formación y empleo normalizados del municipio.

C. Grupo 3:

Temáticas impartidas: Figura profesional del auxiliar de ayuda a domicilio, alimentación manipulación de alimentos, tratamiento de alimentos, técnicas básicas para la ingesta, elaboración de planes alimentarios, intervención directa en cuidados del paciente, productos instrumentos y técnicas básicas, cuidados del hogar, técnicas de movilización de personas con dependencia, aseo personal normas de seguridad e higiene para el cuidador, Anatomía y fisiología del cuerpo del cuerpo humano, prevención de accidentes y primeros auxilios, administración farmacológica. Orientación laboral, recursos para el empleo y nuevas tecnologías.

Valoración:

Las salidas a recursos normalizados así como el intercambio y la convivencia con asociaciones han permitido un cambio en la imagen recíproca de unos y otros, favoreciendo una mayor apertura intercultural y un conocimiento del tú a tú que ha roto prejuicios y estereotipos de partida.

6.2. GRUPO DE REFLEXIÓN DE INTERMEDIADORES NATURALES.

Para la puesta en marcha de esta actuación partimos de la reflexión en torno a: residen en Montilla personas extranjeras con una experiencia positiva de integración, sus hijos van con normalidad a la escuela, participan en actividades culturales, recreativas, sociales, viven integrados en su comunidad de vecinos, si ellos han conseguido ésto quizás será bueno reflexionar con ellos que está dificultando el que otras personas no lleguen a lograrlo. Por otro lado, gozan de cierto reconocimiento y ascendencia sobre los extranjeros de su mismo origen por tanto sería bueno considerarlos como intermediadores naturales en su grupo.

Desde este punto de partida se crea de un grupo formado por personas migrantes de diferentes nacionalidades, rumanas, dominicanas, marroquíes, todos ellos con experiencias positivas de integración, que junto con profesionales de los Servicios Sociales Municipales, mantienen reuniones quincenales en las que se abordan diferentes temas relacionados, por una parte con la realidad de la inmigración en nuestro municipio, profundizando en las dificultades y logros para la convivencia,

partiendo de la experiencia de los que participan, con la idea de construir soluciones y estrategias de actuación conjuntas. Y por otra, se mantienen sesiones de información y capacitación sobre temas que les interesan especialmente tales como: educación, el sistema sanitario, la organización política de España, los recursos para el empleo y las prestaciones sociales, resolución negociada de conflictos y habilidades de comunicación.

6.3. PROGRAMA: CONTIGO..., COMPARTIMOS CULTURAS.

Objetivos:

- Fomentar entre los escolares valores de convivencia, empatía, y respeto hacia la diferencia, mediante el conocimiento a través de la experiencia práctica, de otras formas de vida, así como de otras culturas y costumbres.
- Posibilitar a los colegios de Montilla participar en la experiencia de intercomunicación a través de Internet con el alumnado y profesorado de otros países.
- Sensibilizar sobre el fenómeno de la inmigración
- Incentivar la participación activa del profesorado
- Favorecer relaciones de amistad y apoyo mutuo entre los miembros de los distintos grupos culturales.

Metodología:

Se han impartido sesiones en 5º de primaria y 2º de secundaria de los centros escolares de la localidad. Se ha trabajado la migración como fenómeno de la humanidad, causas y efectos, la interculturalidad y el respeto por las diversas culturas en convivencia.

La coordinación del proyecto se ha llevado a cabo por la trabajadora social y mediadora comunitaria de los Servicios Sociales Municipales, incorporando la perspectiva intercultural y fomentando la participación de la población escolar inmigrante y sus familias.

Para el trabajo con los niños y niñas se han utilizado materiales didácticos preparados por los técnicos de los Servicios Sociales Municipales y una técnica de la asociación Colectivo AVAS (Asociación de Voluntarios de Acción Social).

6.4. CICLO DE CINE: ESPACIOS DIVERSOS.

Con la participación de los centros educativos de secundaria, se han realizado proyecciones de películas y videoforum, con la implicación directa del profesorado que lo ha implementado. Se trabajan distintas cuestiones relativas al fenómeno migratorio mediante un abordaje pre y post proyección.

La temática de todas las películas es de índole social, abordando el fenómeno de la inmigración desde diferentes perspectivas.

6.5. CURSO PODA DEL OLIVAR.

Objetivo General:

Formación y capacitación de personas con mayor dificultad de acceso al mercado de trabajo en ocupaciones demandadas en la zona y para las cuales se necesitan unos conocimientos específicos.

Objetivos específicos:

1. Formar al alumnado, de origen español y extranjero, en la tarea de poda del olivar.
2. Promover la inclusión social de las personas inmigrantes de la localidad.
3. Aumentar la empleabilidad de colectivos en desventaja socio-laboral.
4. Favorecer el conocimiento e interrelación de personas de diferente nacionalidad en espacios normalizados.

6.6. JORNADAS DE MEDIACIÓN EN COLABORACIÓN CON EL CEP “PRIEGO-MONTILLA”.

Se han realizado en coordinación con el CEP Priego-Montilla, dirigidas a profesionales, padres y madres, especialmente a aquellos de origen extranjero y al profesorado. Se ha tratado de promover el contacto entre personas de distintas nacionalidades que comparten un espacio vital común tratando de evitar el desconocimiento y el recelo y favoreciendo el intercambio en espacios normalizados.

Objetivo:

Dar a conocer las posibilidades que presentan la cocina, la música y los espacios de diálogo para la integración de los familiares del alumnado de origen inmigrante. Mostrar al profesorado la gastronomía, música y pensamiento en las culturas de origen del alumnado de origen inmigrante.

DIA 1. Talleres:

Gymkhana con tres grupos de participantes que rotan por los tres talleres.

1. Taller de cocina marroquí: Cada grupo prepara un plato tradicional que es distinto en cada grupo.
2. Taller de Pensamiento nómada:
3. Taller de Música

DÍA 2. Talleres:

Gymkhana con tres grupos de participantes que rotan por los tres talleres.

1. Taller de cocina colombiana y rumana: Cada grupo prepara un plato tradicional que es distinto en cada grupo.
2. Taller de Pensamiento nómada:
3. Taller de Música

6.7. PROYECTO “COMPARTIENDO CULTURAS”.

Con el objetivo de acercar las familias inmigrantes al Centro Educativo y reconocer y divulgar los valores culturales aportados por la población inmigrante y de acogida, se orienta a la AMPAS en posibles actuaciones con perspectiva intercultural que pueden integrar en su programación habitual de actividades:

■ Taller de Danzas del Mundo

Contenidos:

La danza como expresión de la cultura de los pueblos.

Estudio del intercambio entre culturas de instrumentos y danzas:

La guitarra: Heredera del laúd árabe, símbolo de España, viaja hasta América

El cajón flamenco: De África a Perú, como símbolo del flamenco moderno.

■ Talleres de Artesanías del Mundo

Contenidos:

La artesanía como forma de expresión que une a los pueblos.

Aproximación a formas de artesanía de otros países.

Vida cotidiana de los menores, mujeres y ancianos de países empobrecidos que se dedican a la artesanía

7. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO

La cuantificación de los resultados obtenidos resulta difícil sin el empleo de unos recursos que superarían la dimensión del Programa. No obstante, se considera indispensable la aplicación de un sistema de recogida de datos mediante unos indicadores que permitan valorar la consecución de los objetivos específicos marcados y servir de base para el estudio de la evolución en una posible continuidad de los proyectos y actuaciones que incluye.

En este caso, la evaluación se realizará a partir de la valoración del grado de consecución de los objetivos marcados en cada una de las actividades realizadas y mediante la aplicación de técnicas cuantitativas y cualitativas de recogida de datos.

CAPÍTULO 4

LA PRAXIS DE LA INTERCULTURALIDAD: PROGRAMA ‘PRÁCTICAS EN EL SÁHARA’ DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UCO

M^a Elena Gómez Parra

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba
elena.gomez@uco.es

1. RESUMEN

La Facultad de Ciencias de la Educación puso en marcha en el año 2007 el programa ‘Prácticas en el Sáhara’ con la financiación del Área de Cooperación del Ayuntamiento de Córdoba y del Vicerrectorado de Internacionalización de la UCO. Este programa supuso el comienzo (de manera institucional) de una actividad de cooperación internacional reglada en nuestro Centro y pretendió, desde sus inicios, aunar las inquietudes en el campo de la cooperación y la solidaridad del alumnado, profesorado y PAS de la Facultad de Ciencias de la Educación. Describiremos las líneas principales de este programa y cómo los participantes en el mismo viven la interculturalidad en primera persona.

PALABRAS CLAVE: educación intercultural, cooperación internacional, Practicum

ABSTRACT

The Faculty of Education run the programme ‘Teaching Placement in the Sahara’ in 2007, funded by the Area of Cooperation (Cordoba City Council) and the Vicechancellor for International Affairs of the University of Cordoba. This programme was the first institutional activity of cooperation in our Faculty, and it was meant to gather students’, teachers’ and administrative staff’s interests in cooperation and solidari-

ty fields. We will describe here the main lines of this programme as well as the way participants live interculturality in first person.

KEY WORDS: intercultural education, international cooperation, teaching placement

2. INTRODUCCIÓN

El programa ‘Prácticas en el Sáhara’ de la Facultad de Ciencias de la Educación (en adelante, FCCE) supone el inicio en 2007 de una actividad institucional y reglada de cooperación internacional en nuestro Centro. Este programa pretende aunar las inquietudes de un colectivo que, a todos los niveles educativos, demanda actuaciones en el campo de la cooperación internacional y la solidaridad. Es por ello que el Vicedecanato de Internacionales decidió en su momento iniciar las correspondientes acciones para poner en marcha una actuación conjunta que ha resultado un éxito dado el interés de participación, el nivel de los participantes, y los resultados obtenidos hasta la fecha. Martín Sabina (2005, p. 137) define ‘cooperación internacional’ y explica los orígenes del término:

“La Revolución Científico Técnica, creó la imperiosa necesidad de la búsqueda de los nuevos conocimientos teóricos y tecnológicos que se producían en todas partes del mundo y en las más diversas esferas del saber humano. Ello llevó a que se pasara del mero intercambio académico a una empresa mayor en cuanto a participación del claustro universitario y sus instituciones, compartiendo el conocimiento, las tecnologías y el financiamiento. En un primer período, a esta acción se le denominó «Colaboración Internacional», la que dio paso a lo que hoy conocemos como «Cooperación Internacional», salvando la limitante anterior que vinculaba la existencia por un lado de quien colaboraba mediante recursos materiales, financieros y humanos, y por el otro lado el que recibía la colaboración; sustituyéndola por una relación «ganar-ganar» entre cada uno de los participantes, para el logro del resultado de interés común.” Martín Sabina (2005, p. 137)

Nuestro programa se ajusta perfectamente a esta definición ya que, como veremos, al final es un perfecto ejemplo de la relación ‘win-win’. El supuesto teórico que sustenta este programa se concibe en la praxis como experiencia vivida que es profundamente educativa (cf. Kolb). El aprendizaje humano está relacionado con la educación y el desarrollo personal. De ahí que consideremos fundamental esta experiencia para el currículo de nuestro alumnado y que continuemos haciendo todo lo necesario para que siga desarrollándose. Por otro lado, y siguiendo las recomendaciones de la Unión Europea, el sistema educativo español debe aportar los recursos y mecanismos suficientes a su alumnado para que los jóvenes adquieran una formación intercultural, solidaria y tolerante. Dice así:

“La mayoría de los países europeos subrayan en su legislación educativa u otros documentos oficiales, la importancia de promover una cultura escolar participativa que anime a los jóvenes a convertirse en ciudadanos activos y responsables. La idea fundamental es que esta cultura debe basarse en los valores democráticos, entre ellos el respeto hacia los demás, la tolerancia, la confianza mutua, la solidaridad y la cooperación.” Eurydice (2005, p. 28).

Este artículo presentará en primer lugar los antecedentes históricos, que permitirán entender los motivos y el contexto en el que se desarrolla nuestro programa. A continuación describiremos las líneas generales de nuestro proyecto y cómo los diferentes participantes en el mismo se integran en un todo común, que da sentido a las actuaciones y las vivencias que tienen lugar en los Campamentos de Refugiados Saharais en Tindouf. Finalmente, analizaremos cómo el alumnado, profesorado y PAS participante vive la interculturalidad y cómo (según sus propias declaraciones) afectan estas vivencias en su *modus vivendi* una vez que han vuelto de la expedición al Sáhara.

3. ANTECEDENTES Y CONTEXTO HISTÓRICO

El emplazamiento geográfico del Sahara Occidental y de los Campamentos de Refugiados Saharais en la Hammada de Tindouf es el de un territorio en litigio y que, según la Asamblea General de las Naciones Unidas, no tiene un legítimo poseedor hasta que no se celebre un referéndum para la determinación de la soberanía sobre el territorio. Este hecho condiciona la situación de las infraestructuras en los Campamentos ya que, debido a esta situación de ‘provisionalidad’ (entrecorinado el término, porque el pueblo saharai lleva en ella casi cuatro décadas ya), no se realizan inversiones ni obras estructurales de calado.

El Sáhara Occidental es un país semidesértico, dividido en dos regiones, Saguia el Hamra y Río de Oro. Su superficie es de 266.000 kilómetros cuadrados. De esta superficie, Marruecos controla aproximadamente dos tercios de norte a sur, y desde la costa hacia el interior. La zona interior, la más pobre y árida, es la que queda bajo control de la República Árabe Saharaui Democrática (en adelante RASD) que es reconocido como ‘Estado’ por más de 76 países.

El territorio global del Sahara Occidental limita al norte con Marruecos, al noroeste con Argelia, al este y sur con Mauritania y al oeste con el Océano Atlántico que se encuentra inmediatamente al sur de las Islas Canarias.

En este territorio en litigio habitan unos 300.000 habitantes saharais, siendo sus principales recursos económicos el banco pesquero saharai y su subsuelo rico en minerales y fosfatos (cuya soberanía no está determinada, pese a que Marruecos comercia con ellos). También existen prospecciones petrolíferas y de gas.

En la Hammada de Tindouf, esto es, en los Campamentos de Refugiados habitan cerca de 200.000 Saharauis. Un número indeterminado de saharauis (que se estima no supera los 30.000) vive como nómadas por la región.

La población saharauí de los Campamentos se organiza en Wilayas (provincias): El Aaiún, Smara, Dahjla y Ausserd, situadas al sur y sudeste de Tindouf en una extensión de terreno argelino puesto bajo la administración de la RASD. Cada Wilaya se compone de siete u ocho Dairas (municipios) y, a su vez, cada una de ellas se divide en barrios donde se alinean las tiendas numeradas. También existe una zona administrativa y de recepción en Rabuni. Las Dairas de cada Wilaya son las siguientes:

- Wilaya de Ausserd, con las siguientes Dairas: Tichla, La güera, Birguenduz, Mijek, Aguenit, Zoug.
- Wilaya del Aaiún, con las siguientes Dairas: Daora, Hagounia, Boucraa, Dchera, Guelta, Amgala.
- Wilaya de Smara, con las siguientes Dairas: Farsia, Hauza, Jderia, Tifariti, Bir Lehlu, Mahbes, Mheiriz.
- Wilaya de Dahjla, con las siguientes Dairas: Um Dreiga, Argub, Ainelbeida, Biranzaran, Boujdur, Gleibat Al Fula, Jreifia.

La RASD cuenta con dos lenguas oficiales: el árabe y el español, esto último debido a que el Sáhara fue una provincia de España hasta 1975. La variedad dialectal árabe propia de la zona, entre el sur del Draa (Marruecos) y norte de Mauritania, se llama Hassanía. En cuanto a su religión, la RASD es un estado no confesional. Sin embargo, la mayor parte de su población pertenece a la religión musulmana.

La población de los campos de refugiados depende exclusivamente para su supervivencia de la ayuda exterior, principalmente del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR), Programa Mundial de Alimentos (PMA) y de ONGDs, en especial, de las Asociaciones de Ayuda al Pueblo Saharauí que se extienden por todo el mundo, principalmente en Europa y, como es lógico, en primer lugar por España. Esta situación de pobreza no llega a convertirse en miseria dado que es una pobreza bastante repartida. Esto se debe a la buena estructura interna con la que se han organizado, que les permite evitar grandes diferencias en el reparto interno de los escasos bienes. Pero, pese a la ayuda exterior y a su organización para conseguir el reparto igualitario y suficiente de los bienes, la situación de pobreza se traduce en falta de los alimentos más básicos para la dieta de un ser humano y falta de asistencia médica suficiente como problemas más graves. Como ejemplo del indicativo de las deficiencias alimentarias, podemos destacar el alto número de niños celíacos que existe, debido a la ingente cantidad de hidratos de carbono en su dieta.

Es de destacar el hecho de que en los Campamentos, debido al conflicto bélico que duró desde 1975 hasta 1991 y a la situación de indefinición en la que se en-

cuenta el litigio, la mayor parte de los hombres están movilizados, lo que significa que son las mujeres las encargadas de la mayor parte de las tareas productivas y administrativas en la sociedad. Este papel de la mujer es reconocido por la comunidad, en la que los hombres ostentan la mayor parte de los cargos de responsabilidad. Sin embargo, en el congreso del Frente Polisario de agosto de 1999, se eligió un nuevo gobierno en el que se dio una cartera ministerial a una mujer, lo cual es sin duda un paso adelante en una cultura musulmana, cada día más abierta al mundo y que también trabaja por conseguir la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

Desde el punto de vista organizativo, todo adulto que vive en los campamentos ha de pertenecer a uno de los cinco comités existentes: Comités de Salud (integrado por un Subcomité de profesionales con función asistencial y otro de salud preventiva que se responsabiliza de aspectos relacionados con la salubridad de las aguas, ambiente, información sobre campañas de vacunación, constituyen la base del sistema de salud Saharaui), Comités de Educación, Comités de Suministros, Comités de Desarrollo Económico o Producción, y Comité de Justicia y Asuntos Sociales. Todos los Comités y Subcomités mencionados son administrados y dirigidos por las mujeres en sus respectivas Dairas.

4. EL 'PROYECTO PRÁCTICAS EN EL SÁHARA' DE LA FCCE

Este programa se lleva a cabo con un gran éxito de participación y difusión entre la comunidad universitaria y no universitaria de nuestra ciudad. Como ya avanzábamos, supuso una novedad entre los programas de solidaridad y cooperación internacional llevados a cabo hasta la fecha en la FCCE. La continuidad en el tiempo de este proyecto se sitúa en la base teórica de la cooperación internacional, ya que un proyecto educativo de características como éste sólo tiene sentido si su perdurabilidad hace que se consoliden los valores de educación, respeto y solidaridad que se iniciaron en 2007.

LOS OBJETIVOS DE ESTE PROYECTO SE ENMARCAN DENTRO DE DOS TIPOS BÁSICOS:

Los objetivos generales, que se resumen en los siguientes:

- a. Toma de contacto del alumnado y profesorado de la FCCE con la realidad socio-cultural del pueblo saharauí.
- b. Conocimiento de la estructura y el funcionamiento del sistema educativo saharauí.
- c. Adquisición a través del análisis, los conocimientos y la reflexión sobre la realidad social y cultural del pueblo saharauí, de los valores sensibilización social

y de actitudes de respeto, diálogo y solidaridad hacia otras personas, pueblos y culturas por parte de la comunidad educativa cordobesa participante en el proyecto.

Estos objetivos generales se justifican porque la toma de contacto con el pueblo saharauí, el conocimiento de la estructura social y administrativa saharauí y la adquisición de conocimientos son hechos nuevos para los participantes de cada edición. Por tanto, se hace necesaria una toma de contacto con la realidad de este pueblo y el conocimiento y análisis de su situación vital y cultural. Además, este hecho está fundamentado por la difusión que queremos que este programa tenga entre la comunidad universitaria educativa de nuestra ciudad (nuevos participantes que aumentan la difusión del programa a su vuelta) y que, por otra parte, serán los docentes encargados de la formación de alumnado de infantil y primaria en nuestras aulas y a los que deseamos se inculquen valores propios del respeto, solidaridad y cooperación que, surgen en esta fase y se afianzan en las siguientes.

El segundo tipo de objetivos, que denominamos 'específicos', se concretan en los siguientes:

- a. El profesorado participante se encarga de observar al alumnado de la FCCE-UCO tanto individual como grupalmente.
- b. El profesorado debe incidir y participar en la formación permanente del profesorado saharauí en ejercicio a través de un curso específico de formación enfocado en distintas áreas de conocimiento relacionadas con las didácticas específicas de diversas áreas de conocimiento: expresión corporal y artística, lengua española, lenguas extranjeras, ciencias experimentales y sociales entre otras.
- c. El alumnado participante debe observar la actuación del maestro saharauí, estrategias, material y el funcionamiento del aula en general.
- d. El alumnado debe participar en tareas auxiliares y colaborar con las propuestas hechas por el profesorado nativo del aula.
- e. El alumnado y el profesorado debe diseñar y poner en marcha (junto con el profesorado saharauí) sesiones de formación para los padres del alumnado saharauí.
- f. El alumnado y el profesorado debe diseñar y aplicar actividades extraescolares en colaboración con el Centro escolar saharauí.

Como decíamos, el alumnado y profesorado participante es nuevo en cada edición y, por tanto, esta fase del proyecto no resulta redundante.

Fases del proyecto

La primera fase de este proyecto se concreta en la recopilación de información puntual y detallada concerniente a su puesta en marcha específica en el Sáhara. Se

contacta con los representantes de la Delegación del Frente Polisario Saharaui para Andalucía (sita en Sevilla) para establecer con ellos los detalles concernientes al viaje de nuestro grupo, visados, el alojamiento del grupo en la wilaya de Auserd y, finalmente, las escuelas donde irán nuestro alumnado y profesorado a realizar esta actividad educativa de cooperación al desarrollo. Asimismo, las autoridades educativas saharauis nos piden que enviemos profesorado especialista para ofrecerles cursos de formación didáctica al profesorado en ejercicio.

La segunda fase de este proyecto consiste en su difusión entre el alumnado y el profesorado de la FCCE-UCO, conducente a la selección de un grupo de 15 alumnos/as y 3 profesores/as. La selección del PAS (Personal de Administración y Servicios) depende siempre de las peticiones recibidas y de su propuesta del papel que desempeñarían en el proyecto. La difusión del proyecto entre la comunidad universitaria estará a cargo de la Comisión de Relaciones Internacionales de la FCCE y del Vicedecanato de Relaciones Internacionales, que se encargan de transmitir la información de manera eficaz para que llegue a todas las personas interesadas (correo electrónico, cartelería en las aulas, información verbal e información institucional a través de otras Comisiones de la Facultad, Consejo de Estudiantes y de la Junta de Facultad). La selección del profesorado y alumnado se realiza a través de la Comisión de Relaciones Institucionales de la FCCE (posteriormente reafirmada por la Junta de Facultad), que establece los criterios previos públicos para dicha selección. El alumnado solicitante debe estar matriculado de la asignatura Practicum para que pueda ser parcialmente convalidada a su vuelta (mediante una memoria de actividades que exige el profesorado encargado de impartir la asignatura en la FCCE).

La tercera fase del proyecto consiste en la realización de un curso de formación previo a la marcha del alumnado y profesorado, de carácter obligatorio para todos/as ellos/as. El objetivo de este curso es la concienciación del grupo de la historia, modo de vida y cultura saharauis así como la adaptación previa a las condiciones de vida de este pueblo. Para ello contamos con la ayuda de los participantes en el programa de las anteriores ediciones, así como de aquellas asociaciones y ONGDs que se unen desinteresadamente a esta iniciativa y que tienen experiencia en los Campamentos de Refugiados Saharauis (como, por ejemplo, Jaima). El grupo entra en contacto con ONGDs locales y recibe de ellos documentación previa en cuanto a historia del pueblo saharauí, costumbres, higiene, salud, hábitos de vida, cultura, alimentación y sistema educativo, para luego comentar y discutir diferentes aspectos con las personas que imparten dichos talleres. Nos parece esta fase importante porque es una premisa básica que la educación esté en contacto con este tipo de organizaciones, siguiendo las recomendaciones de la UE:

“En casi todos los países europeos, los centros docentes tratan de implicar a sus alumnos en las actividades de la sociedad y viceversa. Los centros y la sociedad civil pueden conectarse de dos formas opuestas: o bien se implica a los representantes del público en general en las actividades escolares, o bien los alumnos salen

de los límites de su centro para experimentar aspectos de la vida en sociedad. En la sociedad, los centros disponen de numerosos homólogos con los que pueden asociarse para enseñar a los alumnos el comportamiento característico de la ciudadanía responsable. Entre ellos están los alumnos de otros centros de ámbito nacional o internacional, los miembros de la comunidad local y los representantes institucionales, de empresas o de ONG.” Eurydice (2005, p. 36).

La cuarta y última fase de este proyecto consiste en la puesta en marcha de las actividades educativas que se plantean en el período establecido (que suele coincidir el período de prácticas del alumnado participante). Esta fase tiene dos líneas fundamentales:

1. En primer lugar, la actividad más importante que realiza el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación en los campamentos de refugiados saharauis es la impartición de clases de diferentes materias, (siempre en lengua española), tutorizadas y guiadas por profesorado responsable de la Facultad de Educación. Estas clases son, generalmente, de 80 minutos diarios a diferentes grupos escolares de niños de edades variadas. Los tutores que acompañan al alumnado en esta experiencia son los responsables de guiar estas actividades. Estas clases necesitan material específico para su impartición, por lo que se hace necesaria una aportación económica extraordinaria que posibilita su adquisición. Como complemento docente y curricular a las actividades docentes matutinas, este proyecto encardina un grupo de actividades extracurriculares complementarias con el alumnado saharauí de primaria e infantil, que incluye actividades teatrales, de expresión corporal, canciones con apoyo instrumental, marionetas, cuentos escenificados, etc. Este tipo de actividades contribuyen al trabajo de grupo, a las relaciones humanas y sociales de los niños, así como al trabajo intercultural de los pueblos español y saharauí. Para llevar a cabo esta actividad también se necesitan materiales adecuados que posibiliten la creación de los talleres en los que se va a trabajar.
2. Por otro lado, el profesorado de la FCCE (que actúa como tutores de nuestro alumnado en prácticas), recibe la tarea de organizar e impartir cursos de formación al profesorado saharauí que actualmente se encuentra realizando su labor docente.

La quinta y última fase del proyecto consiste en la organización y realización de una serie de actividades de difusión que contemplan entrevistas y comunicados de prensa y televisión municipal, información a través de reuniones y presentaciones a la comunidad universitaria.

Participantes y perfil

Los participantes de este proyecto son quince alumnos de la FCCE, pertenecientes al 3^{er} curso de la titulación de Maestro. Como decíamos anteriormente, este alumnado debe caracterizarse por tener experiencia previa en las aulas y también creemos útil para el proyecto que el alumnado participante sea seleccionado teniendo

en cuenta criterios de experiencia previa en ONGDs y cooperación internacional, que harán más fácil su adaptación a la realidad del pueblo saharauí y su inserción cultural en este medio de vida.

Por otra parte, el profesorado seleccionado (tres profesores adscritos a la FCCE) debe estar vinculado con el Practicum de la titulación y tener actividades de cooperación al desarrollo.

Finalmente, el Vicedecanato de Internacionales designa a la persona que viajará como jefe de expedición y que se encarga de organizar las actividades diarias, las recogidas del alumnado de los colegios, la representación institucional del proyecto y las entrevistas oficiales con los representantes de Educación del Ministerio y de la Dirección de Educación de Auserd.

Como ya avanzábamos, la participación del PAS (Personal de Administración y Servicios) de la Facultad está supeditada a la propuesta del mismo y a su papel en el proyecto, dado que el papel educativo del proyecto queda ampliamente cubierto con el profesorado y alumnado participante.

Debemos distinguir, no obstante, entre dos categorías de integrantes en este proyecto. Ya hemos hablado de los participantes, que distinguiremos de los beneficiarios de este proyecto, que a su vez, pueden ser divididos en dos grandes categorías:

Los beneficiarios directos, que están conformados por el grupo de personas que forman la expedición que viaja a los Campamentos de Refugiados Saharauís cada año.

Los beneficiarios indirectos, dentro de los que debemos destacar, a su vez, dos grupos:

- b.1. La comunidad universitaria en general (y la Facultad de Ciencias de la Educación en particular), que recibe noticias de la realización de este proyecto y se interesa por su desarrollo, expresando su interés en participar en ediciones sucesivas.
- b.2. La población general y la ciudadanía cordobesa en particular, que está informada a través de los medios de comunicación de este proyecto y ve cómo la Universidad se acerca cada vez más a la sociedad. También podemos destacar como beneficiarios indirectos a los futuros alumnos de nuestros docentes en prácticas, que recibirán una formación intercultural, rica en valores de solidaridad y cooperación.

Sustentabilidad del proyecto

La continuidad y sustentabilidad de este proyecto están basadas en objetivos educativos básicos para el alumnado de nuestra comunidad universitaria y que, lógicamente, se extenderán a los futuros estudiantes de estos alumnos. Los participantes en este programa pasarán a ser maestros en unas aulas donde predominen los valores de cooperación, igualdad, solidaridad e interculturalidad.

Por otro lado, este proyecto tiene una clara vocación de futuro que se encuentra en la misma base teórica de la cooperación y el desarrollo: no existe un proyecto útil de estas características que no esté basado en la educación y en la continuidad en el tiempo. Pensamos que la doble vertiente educativa de este proyecto (formación del profesorado español y formación permanente del profesorado saharauí) tiene un marco de actuación con repercusiones positivas en la sociedad de ambos países. Por un lado, el alumnado de la FCCE vuelve de este viaje con el conocimiento de una sociedad desfavorecida, de la cultura de este país, de los medios de subsistencia ... En una palabra, el alumnado de la FCCE tiene la oportunidad de haber podido vivir in situ una experiencia altamente formadora en sus valores humanos y sociales, que servirá de 'semilla' y que, estamos seguros, serán valores que transmitirá a su propio alumnado en el futuro. De la misma manera, la intervención del profesorado de la FCCE en esta experiencia contribuirá a mejorar la praxis docente, la metodología y las técnicas del profesorado saharauí en ejercicio. Esta actividad revertirá positivamente en futuras generaciones del pueblo saharauí y, como decíamos anteriormente, queda refrendada por la filosofía que se encuentra en la base de la cooperación internacional al desarrollo: ayudar a la sociedad desfavorecida ofreciéndole los medios y las herramientas para que pueda empezar a ser independiente y autosuficiente en un futuro más o menos cercano. La educación es el cimiento del desarrollo y, por tanto, este proyecto quiere encardinarse en un programa universitario y ciudadano que fomenta la relación cultural, social y educativa de ambas comunidades.

Impacto y difusión

Hemos hablado anteriormente de que la quinta y última fase de este proyecto está dedicada a labores de difusión de los resultados del mismo a través de charlas, exposición de fotos, comunicados y ruedas de prensa y/o entrevistas en prensa y televisión local. Esta fase se realiza siempre a la vuelta de la expedición.

No obstante, siempre hacemos una difusión del proyecto también de manera previa a su realización, de forma que se cree opinión y conocimiento entre la población y entre la comunidad universitaria de nuestra ciudad.

El resultado más inmediato de dicha difusión para las instituciones participantes es, por un lado, estrechar los lazos existentes entre la Universidad y la ciudad de distintas maneras (a través de asociaciones locales dedicadas a la cooperación internacional como Jaima, ACANSA ...; a través de organismos oficiales como el Ayuntamiento...) Por otro lado, la difusión de este proyecto a través de la prensa y los medios de comunicación locales crea opinión entre la ciudadanía local y contribuye a su sensibilización.

Finalmente, pero no por ello menos importante, hemos realizado una difusión del proyecto entre las nueve Universidades Andaluzas con la idea de que se sumen a nuestra iniciativa, y ya somos cuatro las provincias que participamos en este proyecto: U. de Granada (Facultad de Educación de Ceuta); U. de Sevilla (Facultad

de Educación de Sevilla); U. de Huelva (Facultad de Educación de Huelva) y la U. de Córdoba (Facultad de Educación de Córdoba). La importancia de esta acción es crucial: queremos conseguir tener un proyecto único e integrado, de forma que las actuaciones sean lo más coordinadas posibles y que su impacto en la sociedad saharauí sea cuanto más alto mejor.

5. LA INTERCULTURALIDAD COMO VIVENCIA DE LOS PARTICIPANTES

Los participantes en este proyecto declaran vivir un antes y un después en sus relaciones personales, en sus modos de ver y entender la vida y, sobre todo, en sus formas de abordar la educación. Analizaremos someramente los aspectos en los que los integrantes de las diferentes expediciones modifican sus conductas y las causas que los han llevado a esta situación (absolutamente deseable, por otra parte).

Con la participación del alumnado en un espacio de cooperación internacional se persigue que éste integre elementos teóricos y prácticos adquiridos en su formación académica; que potencie sus capacidades para evaluar la realidad social y que sea capaz de planificar estrategias para el cambio social, al mismo tiempo que aborde la prevención, reducción o solución de las problemáticas sociales, a partir de las distintas funciones profesionales de su formación. Los Campamentos de Refugiados Saharauis constituyen un área deprimida, pero que muestra un entorno social absolutamente abierto a la acogida de la cooperación, lo que favorece el enriquecimiento personal del cooperante, al permitirle contrastar realidades muy desiguales, donde muchos valores emergen y donde se provocan íntimas reflexiones sobre el desarrollo del ser humano. El grupo de alumnado y profesorado de la FCCE vive durante quince días en un medio que, a simple vista, puede parecer 'hostil': la Hammada (o el desierto) argelina. La expedición se aloja en Protocolo, el alojamiento oficial que es regentado por el Frente Polisario, donde normalmente realizan sus estancias todos los miembros de cooperación internacional (de diferentes ámbitos, ONGDs, y de distintas nacionalidades) que acuden a Auserd. A pesar de que en Protocolo existen unas condiciones de vida más que aceptables (hay agua caliente moderada para la ducha, electricidad durante varias horas al día, colchones y mantas ...), desde luego, dista mucho de la comodidad occidental y del medio de vida estándar del que parte el alumnado y profesorado de nuestra Facultad. La adaptación a este medio ha de ser inmediata para que pueda dar comienzo el trabajo académico. Y así es. La expedición aterriza en Tindouf la madrugada del sábado al domingo y el trabajo en las escuelas de Auserd se inicia el domingo por la tarde (el día de fiesta saharauí es el viernes, lo que supone el primer 'choque cultural' ya que esa semana los integrantes de nuestra expedición no tienen descanso). El domingo por la mañana es el momento en el que el alumnado organiza sus maletas a

la luz del día (cuando llegan a Protocolo es de noche y no hay luz eléctrica, así que todo ha de hacerse a la luz de las linternas), mientras que el Jefe de expedición se entrevista con los responsables de Educación para organizar al alumnado entre los Centros escolares que participan en el programa.

La vida en Protocolo tiene varias ventajas: por un lado, toda la expedición tiene las mismas experiencias con la comida, la higiene personal, los cuidados que nos dispensa el pueblo saharauí ... y resulta altamente interesante la posibilidad de compartir espacios y tiempo para contrastar diferentes opiniones (entre alumnado, profesorado y el personal del Polisario) ante el mismo hecho objetivo. Por otro lado, existe siempre un espacio común de diálogo donde se comparten opiniones y experiencias en el colegio, lo que invita al contraste, a las nuevas ideas que se ponen en marcha entre el alumnado, a que el profesorado participe de la preparación diaria de las clases, a iniciativas conjuntas ... Protocolo permite compartir a diario experiencias que, de otra manera, sería imposible. Esto enriquece la expedición sobremanera (para todos, españoles y saharauis).

Por otro lado, el proyecto completa las actividades académicas con un programa cultural que hace que el alumnado y el profesorado conozcan el terreno de primera mano. Este programa complementario se organiza de antemano entre el Frente Polisario y la responsable del programa en la UCO (Vicedecana de Internacionales de la FCCE) y contempla la visita a la Escuela Olof Palme, la Unión Nacional de Mujeres Saharauis, el Hospital de Rabuni, la Escuela de Castro en Smara, y la visita a Rabuni, como centro administrativo y logístico de los Campamentos, el Museo de la Guerra y una visita a las dunas. Este programa cultural complementario es indispensable para el entendimiento de la realidad saharauí: conocimiento del medio administrativo y social; entendimiento de la importancia de las mujeres en la sociedad saharauí; la historia del exilio saharauí y de las batallas que han librado (y que siguen librando) con el pueblo marroquí; el acercamiento a una escuela para discapacitados físicos y psíquicos; la organización y logística de la sanidad en los Campamentos ... Como se puede ver, se pretende que el alumnado y el profesorado participante se forjen una opinión propia de la dureza de la vida en los Campamentos, de cómo han llegado a esta situación y del mérito que tiene haber creado estructuras sociales, administrativas y logísticas en un desierto hostil.

Estas visitas culturales son muy bien acogidas por el alumnado y profesorado participantes, que declaran aprender mucho con ellas y que resultan imprescindibles, ya que si las eliminásemos del programa, la expedición desde nuestra Facultad tendría una visión parcial de la realidad. El pueblo saharauí es extremadamente cálido y acogedor para los cooperantes españoles, a los que siempre recibe como hermanos. Todas las personas que acompañan a los españoles en estas visitas nos muestran su mejor sonrisa, agasajan a la expedición con lo mejor que tienen y siempre ofrecen un té como excusa para compartir una tertulia que, por lo general, se torna interesante y extensa.

Por otro lado, la escuela también brinda a nuestra expedición una oportunidad perfecta para aprender de los saharauis (siguiendo la máxima de Séneca: 'Homines dum docent discunt'). En la escuela, nuestro alumnado tiene el objetivo de participar en las clases de español (que es la primera Lengua Extranjera en el sistema educativo saharauí) con los/as maestros/as del aula. En las experiencias educativas diarias, aparecen multitud de 'choques' culturales e interculturales que nuestro alumnado expresa. Por poner un ejemplo: la disciplina saharauí es mucho más rígida que la española y esto sorprende a nuestro alumnado enormemente, que normalmente no entiende el motivo por el que un maestro saharauí golpea en la mano a un niño.

Las actividades extracurriculares que se organizan permiten al alumnado español interactuar con los niños saharauis de manera más directa. Se organizan algunas actividades por la tarde (juegos de pelota españoles, manualidades, pintura...) que normalmente dan paso a un conocimiento más personal, incluso de las familias de los niños saharauis.

No resulta infrecuente que los padres del alumnado saharauí inviten al alumnado español a tomar té a sus casas (donde siempre se celebra la ceremonia del té), o incluso a comer. Esto da lugar a interesantes conversaciones de las que todos aprendemos mucho. La escuela es una fuente diaria de experiencias interculturales, de conocimiento mutuo y adaptación de ambas culturas, ya que el profesorado saharauí tiene que adaptarse a trabajar con nuestro alumnado al mismo tiempo que nuestro alumnado tiene que adaptarse al sistema educativo saharauí.

Por tanto, las experiencias interculturales son de diversa índole y con variadas interpretaciones (puesto que son recibidas por un abanico de personas con distinto bagaje cultural y con diferentes intereses). Si analizamos someramente el tipo de experiencias interculturales a las que el alumnado y profesorado de la FCCE se expone durante estos quince días, podemos ver que van desde la comida (que es mucho más especiada que la comida española), hasta el sistema social, administrativo, y educativo, pasando por los días de la semana, la racionalización de los recursos elementales (como el agua o la verdura y la fruta), el idioma, la ceremonia del té, la disciplina educativa ... Todo ello supone una experiencia intensa que, desde luego, no deja indiferentes a ninguno de los participantes.

El alumnado y el profesorado declaran mayoritariamente a su vuelta tener una percepción diferente de las cosas. Otorgan valores diferentes (normalmente mayores) a cosas que eran comunes para ellos antes de participar en esta expedición (por ejemplo, el agua que se consume en la ducha; la cantidad y la calidad de la comida...). Abordan la diferencia cultural desde el respeto y aprecian el diálogo como constructo necesario para llegar al entendimiento entre los pueblos.

En resumen y para concluir, creemos que este proyecto de 'Prácticas en el Sáhara' aporta valores, conocimientos y experiencias vitales que, de otra manera, serían muy difíciles de insertar en el currículo académico de nuestro alumnado. Nos

gustaría terminar como comenzamos, haciendo una breve referencia al aprendizaje experiencial y significativo: creemos sinceramente que es ésta la mejor manera de inculcar los valores de respeto a la diferencia, de vivir la interculturalidad y, por supuesto, de que nuestros futuros maestros y nuestras futuras maestras enseñen estos valores en su aula el día de mañana.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA - EURYDICE (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas, Eurydice, Unidad Europea.
- KOLB, A. & KOLB D. A. (2001). *Experiential Learning Theory Bibliography 1971-2001*, Boston, Ma., McBer & Co.
- MARTÍN SABINA, E. et al. (2005). “Experiencias en la cooperación internacional para favorecer el desarrollo universitario”. En GÓMEZ CHACÓN, I., GONZÁLEZ, J.M., BOSSWICK, W. & BESSERER, F. (eds.) *Educación Superior y Retos de la Cooperación Internacional. Migraciones y Derechos Humanos, Intercultural y Paz. Propuestas para Europa y Latinoamérica*. Deusto, Universidad de Deusto, pp. 137-150.
- SENECA, L. A. *Epistolae Morales*, 7, 8.

CAPÍTULO 5

EL CORAZÓN Y LA RAZÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO⁴

M^a Pilar Medina Arrabal

Profesora de ATAL de los IES Chaparil y Sierra Almirara (Nerja)
pilarmedinaarrabal@gmail.com

1. RESUMEN

La investigación que presento está basada en el estudio de tres casos personales de estudiantes inmigrantes en los institutos de Nerja. A través de una metodología cualitativa, historias de vida, el grupo de alumnos/as al que imparto clases en las aulas temporales de adaptación lingüística, han podido sentir que son personas y no sólo alumnos/as matriculados para engrosar las listas porque han comenzado a asumir la trayectoria de sus vidas en la nueva sociedad de acogida.

Además el trabajo está estructurado en el contexto educativo en el que se inserta: legislación, organización escolar, entorno, familias, localidad, lo que permite trascender la anécdota personal y sentar las bases para desarrollar una labor docente positiva con el alumnado inmigrante, no solo como receptor educativo sino también como fuente de riqueza cultural para nuestros jóvenes adolescentes.

4 Notas preliminares.

La idea de este trabajo se basa en la experiencia personal dentro del campo de la enseñanza y de la inmigración, de proyectos, de hechos y experiencias reales. Hablamos siempre de justificaciones, contenidos, objetivos,...de razones, pero a veces olvidamos que trabajamos con personas, bagaje cultural, sentimientos... y corazón, que cuando el alumnado inmigrante se siente bien, aprenden, enseñan y se integran. Hoy por hoy, lo que a mí me interesa en la perspectiva intercultural es el enriquecimiento que producen las historias de vida. A mis hijos, Salvador y Pablo, y a aquellos pequeños ciudadanos y pequeñas ciudadanas que nos enseñan y ayudan a ser mejor persona, por ellos y por el futuro.

PALABRAS CLAVE: convivir, inmigrantes, educación, jóvenes, intercultural, historias de vida, clases, Aulas Temporales de Adaptación lingüística, estudiantes, familia, conflictos, resolución de conflictos, problema, escucha, comunicación, razones, motivos, oportunidad, país, bagaje cultural, sentimientos y corazón

ABSTRACT

The research presented is based on three personal case studies of immigrant students in secondary schools of Nerja. Using a qualitative methodology, through life stories, the group of students who teach classes in temporary linguistic classrooms, have been able to feel that they are people, not just students registered to swell the ranks because they have begun to take the organization, environment, family, locality, which often goes beyond personal anecdote and lay the groundwork for a positive teaching immigrant children not only education, but also as a receiver as a source of cultural wealth for our teenagers.

KEY WORDS: living together, immigrants, education, teenagers, intercultural, life story, classes, temporary linguistic classrooms, students, family, conflicts, conflict resolution, problem, listening, communicating, reasons, motives, opportunity, country, cultural background, heart and feelings.

“La educación de un niño pertenece a toda la tribu” (proverbio africano)

2. EL ALUMNADO DE ORIGEN INMIGRANTE EN LA ESCUELA ANDALUZA

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA LEGAL

El derecho a la educación de todos los ciudadanos es algo adquirido en nuestro país desde la Constitución Española de 1978, y son los poderes públicos los responsables de establecer las condiciones necesarias para que este derecho se haga realidad en la totalidad de la población, sin distinciones ni desigualdades.

La presencia de inmigrantes en nuestra sociedad, que se ha generalizado en los últimos años hasta el punto de constituir un hecho relevante en la actualidad. Su presencia se hace patente en Andalucía, ya que desde hace algún tiempo nuestra tierra se ha convertido en punto de llegada de muchos inmigrantes. La llegada de alumnado inmigrante a nuestras aulas nos obliga a plantear un principio de integración, a adoptar una perspectiva más amplia sobre la atención educativa a las diferencias individuales y a repasar nuestros proyectos curriculares.

Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística se definen como programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, que permiten la

integración del alumnado en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados atendiendo a su edad y su competencia curricular. Desde estas aulas, se apoya el aprendizaje de la lengua de acogida sin olvidar el mantenimiento de la cultura de origen y la integración del alumnado inmigrante en el entorno escolar y social.

El tratamiento de la diversidad cultural supone partir del reconocimiento de la propia heterogeneidad cultural, huir de las connotaciones étnico-raciales y facilitar desde los centros de enseñanza la creación de espacios que ayuden a prevenir la xenofobia y favorecer el encuentro entre culturas. A nivel global, organismos internacionales como la ONU o el Consejo de Europa defienden la defensa de la pluralidad lingüística y cultural como medio para alcanzar la paz a través del conocimiento y respeto entre los pueblos. Con el fin de desarrollar y promover la educación intercultural en la Comunidad Autónoma Andaluza se están llevando a cabo una serie de actuaciones ya recogidas en el I Plan Andaluz de Inmigración para la Cultura de Paz y No-violencia, así como en medidas propiamente educativas como la Ley de Solidaridad 9/99, y el Decreto 167/2003, de 17 de Junio, por el que se establecía la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (BOJA 118 de 23 de junio) y que actualmente aparecen reflejadas en el II Plan Integral de Inmigración... que mantiene como rasgo fundamental la contemplación de fórmulas imaginativas e innovadoras que permitan adaptarse al fenómeno de la inmigración.

Tampoco podemos olvidar que los derechos de los niños y las niñas establecen el derecho de educación y encomiendan a los poderes públicos que promuevan las condiciones necesarias de igualdad. Hacer efectivo ese principio de igualdad de oportunidades implica la puesta en marcha de una serie de medidas para esas desventajas o desigualdades sociales, culturales y lingüísticas que nuestros alumnos tienen, y que sean subsanadas para facilitar su integración.

EL PAPEL DE LAS FAMILIAS

En el Capítulo IV del Título I de la LEA se cita la participación de las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos y promueve y facilita la creación de las asociaciones, federaciones y confederaciones de padres y madres del alumnado como cauce fundamental para posibilitar la participación en la comunidad educativa, en las actividades de los centros docentes y, en general, de la educación.

En lo que se refiere a las asociaciones de padres y madres del alumnado se reconoce su derecho a ser informadas de las actividades, del funcionamiento de los centros, de las evaluaciones de las que hayan podido ser objeto y del Plan de Centro.

Los nuevos reglamentos orgánicos de los institutos de Educación Secundaria, los colegios de Educación Infantil y Primaria y centros de Educación Especial en Andalucía, aprobados por el Consejo de Gobierno en julio de 2010, refuerzan el pa-

pel de las familias para que puedan asumir un seguimiento más personalizado de la evolución escolar de sus hijos, suscribiendo el “compromiso educativo”, y crea la figura del Delegado de Padres y Madres en cada una de las aulas.

En relación a la convivencia en la escuela, el Decreto 19/2007 establece un conjunto de medidas y actuaciones que la mejoran, pero exigen y prevén la participación y colaboración de las familias y su implicación. Recientemente tenemos la Orden de 20 de junio de 2011 que regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos/as.

Como vemos, por ley, se atribuye gran importancia al papel de la familia en los procesos educativos, se considera pieza clave en la vida de los centros. Y ésta no debe de hacerse sólo de forma aislada:

[...] es fundamental, porque mucho de los problemas que está teniendo el sistema educativo es porque cada uno caminamos por nuestro lado sin relacionarnos, siguiendo a Bolívar (2006).

Otro pilar fundamental que hay que destacar son los convenios suscritos por la administración educativa con las Entidades Locales y con asociaciones sin fines de lucro para el desarrollo de programas de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar. Por lo tanto, ningún cambio profundo puede ser llevado a cabo sin contar con las familias y el entorno.

3. DE LA MULTICULTURALIDAD HACIA LA INTERCULTURALIDAD

Con el sociólogo estadounidense Erving Goffman aparece un nuevo vocablo, estigma, “*condición, atributo, rasgo o comportamiento que hace que su portador sea incluido en una categoría social culturalmente inferior*”. También precisa el término *embresía como un grupo social menospreciado* (grupo étnico, religión, nación, etc.), distinguiéndolo de las nociones anatómica (abominación del cuerpo) y psicológica (defectos del carácter del individuo) (Goffman, 1963).

Según Humberto Maturana (1995) cada uno de nosotros somos diferentes por nuestras creencias, comportamientos y los distintos puntos de vista, pero nunca por razones biológicas; por lo tanto, desde la perspectiva de las relaciones humanas todos somos diferentes” singulares” por motivos culturales:

[...] desde el punto de vista biológico no tiene errores, no hay minusvalía, no hay disfunciones [...]. En biología no existe minusvalía [...]. Es en el espacio de las relaciones humanas- subraya el autor- donde la persona definida como limitada pasa a ser limitada”.

La primera definición del concepto etnológico de cultura es de Edward Burnett Tylor (1832-1917): “*Cultura o civilización, tomadas en su sentido etnológico más extenso, es todo complejo que comprende el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho las costumbres y las otras capacidades o hábitos adquiridos*

por el hombre en tanto miembro de la sociedad". La cultura es la expresión de la totalidad de la vida social del ser humano.

Cultura es el sistema de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos compartidos, que los miembros de una sociedad usan en interacción entre ellos mismos y con su mundo, y que son transmitidos de generación en generación a través del aprendizaje. (Plog y Bates. p. 64)⁵.

MULTICULTURALISMO

Es un concepto sociológico o de antropología cultural. Significa que se constata la existencia de diferentes culturas en un mismo espacio geográfico y social, ningún grupo tiene por qué perder su cultura o identidad propia. Sin embargo estas culturas cohabitan pero influyen poco las unas sobre las otras y no suelen ser permeables a las demás. Se mantienen en guetos y viven vidas paralelas. La sociedad de acogida suele ser hegemónica y suele establecer jerarquías legales y sociales que colocan a los otros grupos en inferioridad de condiciones, lo que lleva al conflicto, al menosprecio, a la creación de estereotipos y prejuicios dificultando la convivencia social, siempre en detrimento de los grupos más débiles. En los casos en que exista equidad y respeto mutuo se puede pasar de la multiculturalidad al multiculturalismo (Argibay, 2003).

INTERCULTURALISMO

Significa la interacción de las diferentes culturas entre sí.

La interculturalidad desde la educación se fundamenta en la consideración de la ' diversidad humana como oportunidad de intercambio y enriquecimiento; en la incoherencia pedagógica de la educación monocultural, en su aplicación generalizada a todo el colectivo en el convencimiento de que ningún individuo puede llegar a instituir su propia diferencia como elemento positivo de su identidad si no es a la vez reconocida por los demás.

La noción de interculturalidad introduce una perspectiva dinámica de la cultura y de las culturas; se centra en el contacto y la interacción, en la mutua influencia, el sincretismo, el mestizaje cultural; esto 'es, la interacción sociocultural en el contexto de la globalización económica, política e ideológica de la revolución tecnológica de las comunicaciones y los transportes. Se habla de ciudadanía común y diferenciada.

Para algunas autoras como da Silva (1995, p.8), *la educación intercultural se fundamenta en la interacción pluralista y activa, es un modelo de actuación que parte del respeto y la tolerancia, de la simetría entre las relaciones, de la equivalen-*

5 PLOG & BATES. (1980), citado en Malgesini, G. y Jiménez, C.: Guía de Conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad. Madrid, Ed. La cueva del oso, 1997. p. 64.

cia entre las personas... donde se asume que el conflicto provocado por el choque cultural, si en lugar de reprimirlo o ignorarlo, es positivo y enriquecedor, ya que los procesos resultantes de esta relación y contacto englobarían cambios de actitud hacia una sociedad igualitaria.

Por tanto, la educación intercultural pone el énfasis en los puntos de contacto y en el diálogo que se debe producir entre las culturas, siempre en un clima de igualdad y respeto. Desde esta perspectiva y resaltando esta relación de entendimiento y consenso, también se produce una interrelación profunda entre las minorías, que son portadoras de diversidad cultural, y la sociedad de acogida que suele representar la cultura mayoritaria. Se trata pues de relaciones que manifiestan un carácter igualitario, en las que todos y todas las implicadas e implicados tienen el mismo peso, sin que existan relaciones hegemónicas de un grupo frente a otro. “No es posible concebir a la cultura sin relación con las demás puesto que la identidad nace de la toma de conciencia diferenciada de la propia diferencia; además, una cultura no evolucionará si no es a través de los contactos que se establezcan con los demás” (Antón y otros, 1995, p. 16).

“Es preciso reconocer el complejo carácter multiétnico, multicultural y pluralista de las sociedades modernas” (Lawton, 1975).

SOCIALIZACIÓN E IDENTIDAD CULTURAL

La escuela, como institución educativa en las etapas de primaria y secundaria, trata de mejorar la convivencia escolar y social a través de la comunidad educativa y que ésta impregne la sociedad con el hecho multicultural, trabajando con todas las culturas, incluida la cultura de acogida y apostando por una educación en valores que facilite la convivencia.

Uno de los pilares fundamentales de la sociedad es la escuela, donde se formarán los ciudadanos y ciudadanas del mañana, la convivencia del futuro. Así pues, lo consideramos como el principal agente socializador del alumnado y la familia.

Nuestro sistema educativo ha ido cambiando a través del tiempo, adaptándose a la sociedad y sus necesidades en cada momento.

La escuela es el eje vertebrador del proceso de formación del alumnado, de sus propias ideas y conocimientos acerca de la realidad que lo rodea, enseñándole a ver la sociedad de una manera crítica. El fomentar el auto-conocimiento favorecerá el mestizaje y el reconocimiento del principio de que todos somos iguales.

El sistema educativo andaluz puede contribuir al logro de una efectiva dinámica de integración entre población inmigrante y población de acogida. La construcción de una sociedad andaluza democrática, plural y multicultural que haga suyos los valores de la participación ciudadana, la igualdad, el respeto a la diversidad y la interculturalidad.

La percepción social de la presencia de la población inmigrante cambia cuando se tiene un acercamiento, cuando se convive y cuando se conoce a los que no han

emigrado. Promoviendo el diálogo y el encuentro entre culturas y profundizando en los valores comunes prevenimos la aparición de conflictos.

El reto es conseguir que este hecho constituya un elemento enriquecedor del proceso enseñanza-aprendizaje del conjunto del alumnado y de los/as ciudadanos/as de una sociedad que desarrollará una situación favorable para la convivencia de las diferentes culturas.

Así, cuanto más joven sea, menos formado esté el individuo más fácil será la socialización. Cuanto mayor es el alumno, su personalidad individual emerge, y sus actitudes comienzan a tomar caminos diversos y pueden o no identificarse con la cultura en la que vive. Si está identificado, acatará las normas preestablecidas y si no lo está será rechazado por los demás por ser diferente. Esta actitud hay que cambiarla por “todos iguales, todos diferentes”.

“No todo en la escuela es trasmisión de conocimientos, hay pautas de comportamiento que se interiorizan para el futuro, y dependiendo de la educación que hayamos recibido así nos comportaremos.[...]Una reforma educativa no es una reforma social, sino un medio para llegar a reformar la sociedad en el futuro[...]Las innovaciones relevantes deben ser abordadas a escala del centro y con frecuencia en el contexto del sistema educativo en su conjunto”. Fernández Enguita, (La Escuela a Examen)

LA INCLUSIÓN

Para la UNESCO la educación inclusiva es la mejor solución para un sistema escolar que debe responder a las necesidades de todos sus alumnos, (EFA Education for All)

La inclusión es el modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. Propone modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los alumnos. La opción consciente y deliberada por la heterogeneidad en la escuela constituye uno de los pilares centrales del enfoque inclusivo.

ENFOQUE INCLUSIVO

El aprendizaje se centra en la persona; se enfoca en la clase , lugar donde se lleva a cabo el proceso educativo; da estrategias al profesor , además de ofrecer solución de problemas por Equipos Colaborativos y por supuesto, es efectiva para todos sus estudiantes.

Antes mis alumnos venían a su clase de español, era la clase de los/as extranjeros/as, les daba clase aparte y estábamos aislados de su clase “normal” y de sus compañeros. Estas opciones realmente no ayudaban a socializar al alumnado. Ahora, ellos/as no salen a su clase de español, permanecen en su aula y ahora se produce una dialéctica en el que unas veces soy yo la que entra a enseñarles, dependiendo de la disposición que encuentro con el resto del profesorado, y otras ayudo a mis compañeros/as agrupando al alumnado en función de sus necesidades.

4. PANORAMA DE LA REALIDAD MULTICULTURAL DE NERJA

Según los datos del Instituto Andaluz de Estadística, el padrón de Nerja a Julio del 2011 era de 22.804 habitantes, de los cuales el 31,13% es población extranjera. Existen 76 nacionalidades.

Nerja es un municipio con una población cada vez más heterogénea, en la cual se mezclan los habitantes autóctonos con una amplia población de residentes comunitarios y otra parte de inmigrantes que están aquí por razones laborales.

Los residentes comunitarios son en gran parte ingleses y en menor proporción alemanes y de otras nacionalidades.

Respecto a los inmigrantes que están aquí por motivos laborales hay que decir que existe una amplia comunidad procedente de Sudamérica, en la que destacan por su número los argentinos. Por otro lado hay también inmigrantes procedentes de países del llamado “Este de Europa” (Polonia, Ucrania, etc.), y en menor proporción de China y de países africanos.

Dada la larga tradición turística de Nerja también existen ya muchas familias mixtas surgidas de la unión de españoles con extranjeros.

En relación a la posición social de las familias que tienen sus hijos/as en el centro, existe también un amplio abanico que va desde clases medias acomodadas propietarias de negocios o profesionales cualificados, clases medias con uno o más miembros con trabajos aceptablemente remunerados, los denominados “milleuristas” y, por último, clases medias-bajas y bajas con riesgo de exclusión que no tienen un trabajo fijo, sino que sobreviven a base de trabajos temporales en diversos sectores: turísticos en temporada alta, pesca y agricultura cuando hay trabajo por capturas o recolección de frutos, del antiguo PER ahora AEPSA y de la percepción del paro y de los subsidios que les corresponden cuando no están trabajando. La mayoría de estas familias viven en la barriada denominada popularmente como El Curro y sus hijos proceden del centro adscrito de primaria CEIP Fuente del Badén.

En los últimos años se ha asistido a una explosión del sector de la construcción que ha acaparado la mayor parte de la mano de obra en Nerja. La buena remuneración en el sector de la construcción ha traído como consecuencia la ocupación por inmigrantes de muchos puestos de trabajo en el sector servicios, sobre todo restauración y limpieza. Muchos alumnos han preferido abandonar los estudios antes de obtener siquiera el graduado en ESO por trabajos de baja cualificación, sobre todo en la construcción.

Sin embargo, la crisis actual de la construcción está haciendo que por un lado se busque de nuevo trabajo en el sector servicios, a la vez que está poniendo en dificultades a las familias más desfavorecidas económicamente.

El conocimiento de la lengua española es la clave para la integración de estos alumnos/as, pero no es lo único que hay que atender. Hay que crear un clima de

aceptación de las diferencias, estimular la curiosidad por las otras culturas y establecer un diálogo intercultural que enriquezca a todos.

Ello se puede conseguir realizando actividades conjuntas para todo el alumnado, de todas las nacionalidades incluida la española.

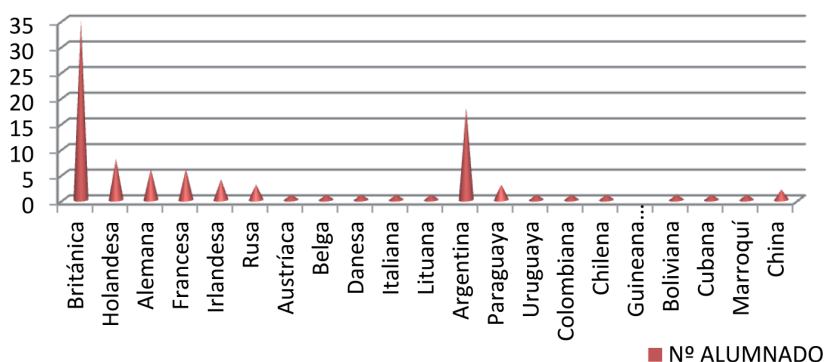
5. PROBLEMÁTICA DEL ALUMNADO INMIGRANTE.

La realidad escolar familiar

Esta situación nos garantiza que un centro de calidad es el que ofrece a su alumnado lo que necesita en el ámbito educativo, es decir, aquel que adecua la oferta educativa a las características y necesidades de sus alumnos y alumnas. De ahí que los equipos docentes debamos desarrollar estrategias que garanticen la atención a la diversidad del alumnado que nos encontramos dentro de la diversidad del aula, diversidad entendida como normalidad.

Los centros educativos, como toda la sociedad, también tienen grandes retos a los que enfrentarse, también ellos reciben estas transformaciones. Como consecuencia tenemos alumnos de un abanico de países diferentes (británicos, centroeuropeos, nórdicos, marroquíes, chinos,...) que dependiendo de las distintas zonas, se agrupan. La convivencia de distintas culturas en el mismo entorno es la interculturalidad. Esta diversidad de culturas, que se nos presentan en los centros tiene que aunarse en el objetivo de respeto a las diferencias y a su valoración positiva, considerándolas como fuentes de recursos y como principio de complementariedad.

Tabla 1. Alumnado extranjero en el IES Sierra Almirajara.



Fuente: Elaboración propia, con datos recogidos de la aplicación Séneca.

Problemas de las familias inmigrantes y atención a la diversidad.

El alumnado viven en dos sistemas distintos, el escolar y el familiar y ambos tiene sus propias normas, pero pueden coexistir, o bien se complementan o generan conflictos. La escuela, a veces, se encuentra descolocada

Si una familia está implicada en el centro se despierta el interés en sus hijos e hijas, forma parte activa de sus vida al tiempo que se la da al centro, refleja dinamismo y lo hacen más suyo. Cuando las familias son extranjeras, hay que informarles de sus derechos, invitarles a participar y colaborar, explicarles cómo funciona el sistema educativo y el centro e informarles siempre, a ser posible en su lengua, si no en inglés. También solicitarles que sean “portadores” de su cultura dentro de nuestro centro.

La implicación de las familias influye en el rendimiento de los alumnos y es interesante por el sentido de responsabilidad personal o compartida por los resultados educativos de sus hijos; también en la percepción de su eficacia y la creencia de que sus acciones personales pueden ayudar eficazmente al niño a aprender. Su colaboración va mucho más allá si queremos hacer realidad una escuela inclusiva del siglo XXI.

La función de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística

Pero ante el crecimiento de alumnos /as con lengua materna distinta a la nuestra y la dificultad de entendimiento entre ellos/as y los diferentes miembros de la Comunidad Educativa estamos obligados a presentar medidas complementarias, tenemos la necesidad de buscar estrategias organizativas y didácticas diversas que nos permitan dar respuestas a esta realidad; como la petición de crear un aula ATAL, como medida transitoria e intermedia que les permita a este nuevo alumnado incorporarse a nuestro sistema educativo en las mejores condiciones posibles.

El profesorado del Aula Temporal de Adaptación Lingüística es el enlace entre el alumnado inmigrante y su familia con el centro; les facilita el proceso de escolarización e integración; promueve la responsabilidad, el respeto y ayuda del resto del alumnado hacia los recién llegados, para que conozcan el medio escolar, los hábitos y normas básicas y conseguir su integración de forma satisfactoria, estableciendo un clima adecuado dentro del aula que favorezca la interrelación del grupo; para ello estimula los conocimientos básicos sobre los distintos países y culturas y nos proporciona elementos de juicio y criterio para poder eliminar actitudes racistas e intolerantes.

Al mismo tiempo facilita que el alumnado extranjero conozca y participe de la nueva cultura en la que vive.

El profesorado de ATAL debe incentivar, animar, motivar y trabajar por una convivencia positiva en el centro, solicitando y estimulando la ayuda y participación del profesorado y de las familias, y recordando que esta situación es de todos y todas.

Si el alumnado tiene un ambiente acogedor y cómodo, se siente bien y su actitud será más positiva. Al mismo tiempo, hace que “despierte” el interés de sus padres con respecto al centro para que éstos participen activamente en la forma-

ción de sus hijos. Tenemos que abrir las escuelas a las familias, implicándolas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Problemas derivados de la situación del alumnado inmigrante.

El desarraigo, los hábitos sociales diferentes y los problemas de comunicación por el desconocimiento del idioma provocan una angustia (en el alumnado inmigrante o en el profesorado y en la propia familia) que hay que minimizar y tratar de encauzar de una manera adecuada. Es el centro el que desempeña un papel fundamental para potenciar la convivencia, el respeto, etc., y evitar la discriminación.

La falta de participación de los padres y madres en la comunidad debido principalmente a los problemas de comunicación derivados de su escasa competencia lingüística, es un factor común de la mayoría de estos colectivos. Dichas barreras lingüísticas dificultan desde el proceso de aprendizaje de sus hijos/as hasta la organización general del centro. De ahí la necesidad de crear un espacio de padres y madres intercultural donde estén representadas las nacionalidades que conviven en la zona.

Se trata de mejorar la convivencia escolar y social a través de la comunidad educativa y que ésta impregne la sociedad con el hecho multicultural, trabajando con todas las culturas, incluida la cultura de acogida y apostando por una educación en valores que facilite la convivencia. El fomentar el auto-conocimiento favorecerá el mestizaje y el reconocimiento del principio de que todos somos iguales.

El sistema educativo andaluz puede contribuir al logro de una efectiva dinámica de integración entre población inmigrante y población de acogida.

La construcción de una sociedad andaluza democrática, plural y multicultural que haga suyos los valores de la participación ciudadana, la igualdad, el respeto a la diversidad y la interculturalidad.

La percepción social de la presencia de la población inmigrante cambia cuando se tiene un acercamiento, cuando se convive y cuando se conoce a los que no han emigrado. Promoviendo el diálogo y el encuentro entre culturas y profundizando en los valores comunes, prevenimos la aparición de conflictos.

El reto es conseguir que este hecho constituya un elemento enriquecedor del proceso enseñanza-aprendizaje del conjunto del alumnado y de los/as ciudadanos/as de una sociedad que desarrollará una situación favorable para la convivencia de las diferentes culturas.

Análisis de la situación del alumnado inmigrante y su tipología.

La educación intercultural, correctamente entendida y bien llevada, no es sólo para los discriminados sino también para los discriminadores. Es educación para todos y todas, son nuevas necesidades que necesitan unos cambios rápidos y constantes para los que tenemos que dar respuestas adecuadas. El marco de los tipos de alumnado es diverso, pero éstos se pueden clasificar en tres bloques dependiendo del nivel de español que dominen:

- Alumnos sin saber nada de español.
- Alumnos sabiendo español oral en comunicación básica.
- Alumnos con varios años de escolarización, pero sin dominar totalmente el idioma y que presentan problemas de escritura y de irregularidades respecto a éste.

Estos alumnos con cierto desarraigo, con falta de conocimiento sobre el idioma, con carencias educativas, a veces no consiguen un rendimiento escolar óptimo y no pueden realizar esfuerzos sin una adaptación curricular.

Esta se realiza a los alumnos con escasos ó nulos conocimientos desde la interculturalidad, aunando todas las áreas, mientras que al tercer grupo de alumnos con conocimientos básicos del idioma se les dará un apoyo o refuerzo dependiendo en cada caso desde la interculturalidad en coordinación con el departamento de lengua.

Relevancia de los problemas emocionales del alumnado inmigrante.

El alumnado extranjero viene con un desconocimiento total o parcial de la lengua y a veces traen un desfase curricular con respecto al alumnado de su misma edad. Así mismo, poseen poco o ningún conocimiento de nuestra cultura y de nuestras reglas sociales, lo que genera inseguridad y aislamiento. Todo ello está agravado por el aspecto psico-afectivo de desarraigo, lo que potencia el sentirse diferente y que se distancien de los demás.

Algunos de ellos han sido separados de su entorno familiar y suelen pertenecer a familias desestructuradas y su padre o madre quedan en el país de origen, por eso suelen acercarse a alguien como ellos para sentirse seguros. Estas situaciones tan complicadas generan en el alumnado ansiedad y puede bloquear completamente el rendimiento académico.

Además, hay que recordar que, cuanto mayor sea el alumno/a, más dificultades tendrá en su integración. Este bagaje cultural que traen consigo no se simplifica si las emociones no son atendidas, generan conflictos; las emociones cuentan a la hora de abordar los problemas.

Las emociones pueden dirigir nuestras acciones si no las comprendemos o gestionamos, no han tenido un espacio porque no entraban dentro del curriculum, no tienen contenido.

Los sujetos entramos en la escuela para el aprendizaje, los sentimientos se quedaban en casa, y no tenemos en cuenta que las cuestiones emocionales están unidas a los procesos de aprendizaje y la memoria.

6. METODOLOGÍA

Diseño general de la investigación.

Con mi incorporación al programa de interculturalidad se despertaron unas sensaciones muy confusas cuando empecé a vivir los sentimientos que afloraban en las clases; había rabia, tristeza, lágrimas, alegría,...tenía alumnos/as con expedientes brillantes y aquí no funcionaban y lo peor era que se consideraban “tontos”. ¿Dónde estaba su autoestima?

“Spain, The Big Moving”, fue una redacción que me hizo una alumna de 16 años con un expediente de sobresaliente en toda su vida de estudiante:

“School is still hard now to this day, I don't do some lessons because I don't understand everything yet. It seems really stupid to me, in England I was in top of the class for almost everything and I come here and am at the bottom now and can't understand much. Its so frustrating, I just want to say to everyone give me a break, I can't help it if I don't understand I am trying and yet they seem to keep putting more pressure on me. Whereas before I tried to do lessons which I new was impossible for me to do like History or Philosophy, I now do other work out of a book. The book is about Spanish grammar and gradually when I am talking to people I realize myself using the words, which makes me think it was all worth it. I am happy with my results so far I passed all of those subjects that I do with above a five and actually managed to beat some of the Spanish children in my class. As horrible as it sounds, that made me even happier.”

La metodología de la investigación es cualitativa, basada en historias de vida, desde una perspectiva subjetiva y emocional.

La narrativa es una forma de conocer y comprender al otro/a desde los propios sujetos. Hay que entender que el trabajar con las biografías constituye una estrategia de conocimiento, donde la realidad no está fuera del sujeto que la analiza y ni los fenómenos sociales independientes de los sujetos, puesto que las consecuencias las viven, sufren, crean y las disfrutan; se consideran como generadores perpetuos de nuevas descripciones y narraciones, más que seres que puedan describirse de manera precisa y fija.

La investigación cualitativa es entendida como una investigación social, que estudia fenómenos que no son explicados a través de números e índices, sino que son analizados como sistemas complejos interrelacionados desde el punto de vista humano, que utiliza la descripción de los hechos en la generación de conocimiento y que permite entender los fenómenos del mundo.

Para Bruner (1997) en la medida en que uno narra algo, como sus experiencias, sentimientos,...constituye su identidad. Lo que nos interesa, es la reconstrucción de las identidades personales del alumnado. Además, no podemos olvidar que cuando el alumno trabaja con su propia biografía adquiere aprendizajes relevantes y estos a su vez los relaciona con su propia realidad, con su propia historia.

Objetivos de la investigación.

Es impresionante lo que algunos sujetos, siendo tan jóvenes, son capaces de soportar. Mi proyecto consiste en realizar tres historias de vida del alumnado, que siendo totalmente diferentes, tienen ejes comunes relacionados con los sentimientos, para demostrar su importancia; las bases legales son necesarias e imprescindibles, pero no recogen aspectos muy normales en la sociedad actual.

El foco de interés se centra en el alumnado de origen inmigrante, su acogida y su integración. Pero para seguir estos pasos necesita sentirse bien, cómodo y, sobre todo, protegidos. Son alumnado “valiente” de edades comprendidas entre los 12 y 16 años, con un bagaje cultural de cierta envergadura, a los que nadie les ha preguntado su opinión ni se ha preocupado por lo que sienten, no conocen los motivos de esa “mudanza”, ni los objetivos. Sin embargo, estas decisiones son decisivas en sus vidas, todas sus estructuras y valores cambian, son alejados de su mundo, sus familias, sus raíces, relaciones rotas,...y no intervienen. Lo que nadie quiere saber, lo que nadie pregunta.

A esto se añade las relaciones que las familias mantienen con la sociedad de acogida, con el centro. Sin conocimiento de la lengua española, buscando una oportunidad laboral y sin ayuda de la familia o de conocidos; lo que convierte la vida de sus hijos en solitaria y triste.

¿Ayuda esta situación realmente a socializar a los individuos?. Yo no puedo entender la enseñanza del español sin atender a sus sentimientos, a sus emociones. Para su futuro es determinante el sentirse bien y ahora.

La colaboración debe centrarse en hacer realidad una escuela inclusiva del siglo XXI, contando con la participación de las familias.

En un primer momento me planteé unos objetivos generales en el proyecto:

1. Demostrar que la parte emotiva-afectiva es importantísima a la hora de la integración, lo que facilita la convivencia en los centros educativos y las relaciones en las familias
2. Trabajar los sentimientos junto con los conocimientos como fórmula de éxito escolar.
3. Hacer hincapié en que el alumnado sudamericano, aunque su español de América les permita comunicarse, tienen un marco cultural distinto y se le debe ayudar en la integración.
4. Establecer una relación estrecha entre la familia y la escuela con una función socializadora y educadora.
5. Facilitar la implicación a las familias en la vida educativa.

Objetivos específicos:

1. Mostrar que los sentimientos, el bagaje cultural y la acogida son determinantes para la integración de dicho alumnado.

2. Observar e indagar en el comportamiento de los alumnos de las diversas nacionalidades e etnias en los distintos espacios del centro.
3. Observar y Comprender los distintos estilos de enseñanza-aprendizaje del profesorado y cómo lo llevan a la práctica según su concepción de interculturalidad.

En un segundo momento hemos abierto otro foco de interés hacia los siguientes objetivos.

Objetivo general:

1. Análisis de las relaciones interpersonales entre los alumnos de distintas culturas en contextos educativos del IES.
2. Estimular la relación familia-escuela.

Objetivos específicos:

3. Identificar prejuicios entre la relación de convivencia entre distintas culturas.
4. Comprender la perspectiva que tienen los alumnos autóctonos e inmigrantes sobre la convivencia escolar.
5. Conocer la concepción educativa del profesor en las relaciones interculturales

Justificación epistemológica.

En primer lugar, el conocimiento reflexivo. Nuestro interés es el conocimiento, el ocuparse del problema como circunstancias históricas, psicológicas y sociológicas; y los criterios por los cuales se justifica o invalida.

El principio de las historias de vida es la reconstrucción de las identidades de los sujetos, cobrando un valioso interés por la posibilidad de conocer y comprender al otro/a desde lo que los propios sujetos puedan decir, narrar y contar.

La aproximación biográfica constituye un ir y venir constante entre la experiencia y la reflexión, entre lo concreto y lo abstracto, entre lo particular y el conjunto, entre pasado y el presente, entre dos mundos.

Nuestro posicionamiento se ha centrado en el enfoque interpretativo. Nos encontramos múltiples realidades que generan los diversos significados dependientes de las múltiples situaciones.

Planteamiento, técnica y proceso de categorización.

Las estrategias que he usado en la elaboración de este proyecto han sido:

1. La observación participante. Siempre se he observado y escuchado sin intervenir, modificar o manipular. Sin embargo, he analizado minuciosamente las relaciones sociales del alumnado entre ellos, con el profesorado, con la directiva y con la familia.
2. El diario de campo. Nuestro diario consiste en la recogida de datos, escrito por su puño y letra. Además, hay que recordar que en el propio análisis se recoge el diario del investigador.

Empecé a trabajar en el programa de interculturalidad en el año 2005. Mi alumnado es todo inmigrante. Trabajo en dos centros compartiendo horario: IES Sierra Almijara e IES El Chaparil en Nerja. Mi clase es el aula ATAL. Les enseñé español y les ayudo a integrarse.

Mis alumnos/as son adolescentes y van desde los 12-16 años y pertenecen a centros públicos de la Junta de Andalucía. Es cierto que es una etapa difícil para todos/as, que cada uno/a tiene su propia historia y muchas son sangrantes, y hay que reconocer que la mayoría son inmigrantes.

En los comienzos de las clases de ATAL, había alumnos/as que no querían aprender, rechazaban, molestaban, “reventaban” las clases. Llamé a sus tutores y conocí parte de sus historias y comprendí su comportamiento.

¿Cómo empezaba con el español cuando ellos estaban inmersos en sus problemas? y este es el motivo que me llevó a replantearme la situación, si un sujeto no se siente bien, será más lenta su integración. Las emociones dirigen nuestras vidas, aunque no forman parte del currículum, sí de la persona y por lo tanto son determinantes en el proceso de aprendizaje.

Ya era un hecho. Así que en el curso 2006/7 empezamos a tomar medidas, en el aula ATAL del IES El Chaparil, iniciamos un programa de radio con Canal Sur 92.0. El objetivo principal era atender los sentimientos del alumnado, aprender a conocer y respetar al otro/a. Se basaba en entrevistas semiestructuradas realizadas al alumnado sobre sus países, vidas, sensaciones, sentimientos,... Al principio fue difícil romper el hielo y sólo lo hacían algunos, al final todas/os querían participar. También se contó con la cultura de acogida y los/as alumnos/as españoles participaron también, contando aquellas cosas que le sorprendían de las culturas de los inmigrantes, sus compañeros/as, y para ellos/as eran completamente normales.

Esta actividad ayudó mucho al alumnado, eran protagonistas, y les resultaba “fácil”, nadie los veía, eran solo voces; pero les fue facilitando su integración en el aula y en el centro, y por el otro lado el conocimiento y comprensión por parte del alumnado autóctono. Al mismo tiempo, empezamos a conocer a sus familias, se les invitó y empezaron a colaborar y ayudar con sus hijos o con otros recién llegados.

En el curso 2010/2011, el curso pasado, cuando les propuse este trabajo de las historias de vida tenía muchos voluntarios/as, todos/as querían hacerlo.

Desde el principio siempre he considerado que tomar la decisión de cambiar de país es muy dura, los/as hijos/as, a veces, no suelen saber nada de la situación. Y cuando son adolescentes suelen aparecer muchos sentimientos encontrados, ¿y por qué?, ¿y a mí nadie me pregunta? , ¿y yo no cuento?,...

Aquí encuentras un párrafo de los sentimientos de una chica de 16 años

There were thousands of questions going through my mind. How was it going? What was he (Tailor) doing now? What happens if the Spanish children don't like him because he doesn't understand? All these thoughts going through our minds, it was crazy!

I was sat at a table with another girl at the back of the class and I tried my best to socialise but it was difficult, I copied down her timetable and was hoping that we could be friends. To my disappointment she left at break time and I didn't know where I was going or what to do or anything. I was lost. I sat downstairs on a bench looking round thinking about how scary it was being there. It was the longest 20 minutes of my life, all alone with my sandwich and my carton of juice. But before I knew it the bell went and I somehow worked my way upstairs to the classroom I was in before, like my timetable said. Unfortunately my class mates had changed but I asked the teacher and he insured me it was the right one. He sat me next to this English girl, Jenny, and she talked to me and got to know me a bit for that lesson. Then I discovered my timetable was wrong yet again as the class room I had been told to go to didn't exist! So she took me down stairs to the head of studies office and they sorted out my timetable. Finally I knew I was in the right class and with the right people so I was happy. My next lesson was English and I told my teacher about my crazy day and she sat me at the back next too to Spanish girls, Coral and Famara. They started talking to me about everything from music to London, where I used to live back in England. Realising that we had the same interests, I was delighted I had found some friends that I actually get on with and understand. Finally my first day was over and I was looking forward to going in the next day to meet more new people. Getting home I was chuffed about my last few hours at school and told my family about my hectic day. Which they found quite funny! Me running round a school with a massive language barrier and no friends, 'yes' I thought 'very hilarious, not!'

No podía ser hablado, ¡tenían que escribirlo! Además tuve que hablar con los tutores para explicarles el proyecto e informarles de los temas delicados (alejamiento de la familia, la pérdida de raíces, creación de nuevas pareja, problemas económicos con hacienda, separaciones familiares traumáticas,...) que habían surgido, necesitábamos su autorización. Eran menores.

¡Por fin despegamos!

En la planificación de las historias de vida se había planteado una línea temporal y estaban centradas en ocho apartados relacionados, partiendo desde la información de cambio de país hasta la situación actual, algunas veces tuve que explicar el significado de las palabras claves, aparecen entre paréntesis. También preguntaron “¿Qué quieres decir?” aclararé lo que implicaba la cuestión exactamente a través de preguntas que yo planteaba oralmente para que ellos entendieran el sentido de cada palabra clave.

Sin embargo, la mayoría de los relatos fueron respondidos escuetamente ajustándose a las palabras claves, sin adorno ninguno.

Las **palabras claves** que se dieron fueron:

1. **Motivos** (por los que cambiaron de país).
 Preguntaba: ¿Quién te informó de que ibas a cambiar de país?
 ¿Qué estabas haciendo?
 ¿Qué sentiste?
 ¿Qué respondiste?
 ¿Conocía a alguien que ya vivía aquí?⁶
 ¿Cómo lo dijiste a tus amigos/as?
 ¿Qué te dijeron?
 ¿Sabes los motivos por lo que has cambiado de país?
 ¿Qué hiciste los últimos días en tu país?
2. **Sueños, Deseos** (qué pensaban antes de llegar a España).
 Preguntaba: ¿Conocías el país?
 ¿Habías venido antes?
 ¿Conocías a alguien que estuviera viviendo aquí?
 ¿Algún familiar?
 ¿Quién te habló de España?
 ¿Qué soñabas?
3. **Miedos** (antes de llegar a España).
 Preguntaba: ¿Qué te preocupaba?⁷
4. **Mi maleta** (cuándo la hicieron, qué echaron, qué no le dejaron echar...).
 Preguntaba: ¿Quién te ayudó a hacer la maleta?
 ¿Qué era lo más importante para ti?
5. **Medio de transporte** (el día en el que viajaron, cómo, con quién, cuánto tiempo, qué pensaban durante el viaje...)
6. Se imaginan que le escriben **un e-mail a un amigo o familiar**, donde cuentan qué cosas de su país **siguen haciendo** (comidas, celebración de fiestas...) y qué **cosas nuevas** españolas están haciendo...
7. **La huella que te han dejado** (es decir, quién y qué de toda esta experiencia de cambiar de país te ha marcado; ej; la relación con mis abuelos, el antiguo centro escolar, si mantienen relación con sus antiguos compañeros,...).
8. **La huella que tú has dejado** (en los familiares, nuevos amigos...ejemplo: tú les das alegría, cariño....).

Cada eje nos llevó una sesión, y no todas las sesiones fueron fructíferas. Los sujetos, adolescentes, no siempre tenían las mismas ganas de trabajar, además eso de retomar el tema una vez a la semana cada semana, dificultó el proyecto. La primera sesión fue la más difícil, fue más lento introducirse en el tema, pero conforme avanzábamos no eran necesarias las preguntas. Las chicas fueron las que decidieron escribir con diferente color cada eje.

⁶ No podía emplear el subjuntivo viviera, demasiado difícil para ellos.

⁷ Conforme avanzábamos las explicaciones se iban reduciendo y las preguntas eran menos necesarias.

Al final, seleccioné ocho historias de vida. Algunas de ellas están escritas en su lengua materna, no se han traducido respetando a los sujetos. Es difícil expresar los sentimientos en otra lengua: presentaré a Micaela y Toni están escritas en español y la de Melanie que está escrita en francés. Las tres historias han comenzado desde la etapa infantil.

La elección de las historias no ha sido al azar. La historia de Micaela no ha completado los ejes, pero arrastra a su familia y a la comunidad paraguaya de Nerja. La venida de su padre motiva la del resto de su familia, reunificación familiar.

El relato de Toni es el más completo. Me ha resultado muy curioso comprobar cómo siendo tan pequeño puede recordar con esa precisión que te hace a ti misma vivir esos momentos. En todo momento estuvo muy sereno y tenía las cosas muy claras. Los temas emergentes eran conmovedores. Toni, cuando realmente se da cuenta de la situación en la que vive es en su octavo cumpleaños.

La historia de Melanié es la de una chica de familia desestructurada. Estaba recién llegada, cuatro semanas cuando empezamos. Nadie sabía nada, pero ella quería contar. No hablaba, era muy prudente, afable y voluntariosa, pero veías tristeza y melancolía. Siempre tenía una media sonrisa en los labios. Parecía como si llevara una gran carga. Desde el principio, para todos era especial, incluso para el resto de sus compañeros/as.

Estuvo con nosotros/as cinco meses y en ese plazo hizo tres veces su maleta y dos mudanzas, la primera de su pueblo en una región francesa a Nerja y la segunda de Nerja a otro pueblo de otra región en Francia. De un extremo a otro. Tres lugares distintos y tres comienzos.

¿Alguien se preguntó qué sentía?, ¿Alguien quería saber lo que sentía?

Algunos fragmentos se han tenido que transcribir por la falta de nitidez del escaneado, debido al colorido que los sujetos han utilizado. Melanié siempre escribe en francés, a Tony y Micaela los vamos a identificar.

Motivos

Soy un chico dominicano de 15 años. Yo estoy viviendo en España desde 2004 con mi familia. Vivo con mi hermano y mi madre pero tengo dos hermanos en República Dominicana. Yo esta viviendo en Rio San Juan con mi abuela; y mi madre estaba viviendo en España con mis tíos y trabajaba para sacar dinero. Todos los días mi madre me llamaba por teléfono. Yo espera siempre que mi madre me llamara. Cuando tenia ocho años, mi madre como siempre estaba en mi país para mi cumpleaños. Yo estaba

bien. Llevaba viviendo con mis abuelas 7 años solas. Esa noche, estaban mi padre y mi madre hablando sobre mi. Mi padre estaba viviendo en mi pueblo en otra casa. Como era mi cumpleaños, las dos estaban juntas y mi madre le pidió a mi padre permiso para traerme con ella a España. Mi padre al principio se nego y vi a mi madre por primera vez llorar. Estaba muy triste. Eso me impresiono y no lo he olvidado nunca. Nunca he visto a mi madre así. Yo siempre he visto a mi madre reir, estar feliz y muchos regalos. Pero me hacia mucha ilusión que mi madre quisiera llevarme con ella.

Primero se vino mi tía a trabajar a Corella (Navarra) y llamo a mi madre para explicarle de que se viniera a España. Le decía que aquí había mucho trabajo y podía ganar mucho dinero. Al final mi madre se vino con mi tía yo me quede con mis abuelos. Yo tenía un año. Lo que yo creo es que vivíamos bien pero mi abuelo y mi tía la convencieron para que viniese a trabajar. Ella allí estaba estudiando. No se porque la convencieron, pero estoy seguro que no fue porque se había separado de mi padre.1

Realmente no se porque se vino a trabajar a España. Yo era muy pequeño. Lo que sí

se es que me quede siete años en mi madre.

Pero al final todo salio bien. Mi padre me pregunto si yo me queria venir, al principio yo no queria, pero al ver a mi madre triste y preocupada decidi venirme con ella. Ahora yo tenía un problema tenía, que decirselo a mis amigos. Les dije que me iba a vivir a España con mi madre y que seguiríamos en contacto. Siempre he mantenido contacto con ellos por e-mail.

Pero tengo que contaros que mis amigos han ido viniendo poco a poco pero ellos viven en Corella y yo en Nerja y todos los veranos voy a verlos. Lo bonito es que seguimos manteniend contacto.

Y ya lo último que recuerdo de mi país es que me pase el último día con mi padre y sus compañeras y no recuerdo más.

Melanié: *“Je suis française et j’ai 14 ans, j’ai deux demi-frères et une grande soeur. Je suis venue en Espagne avec mon père, ma belle-mère, et mes deux demi-frères. C’est mon père qui m’as dit que nous allons déménager en Espagne, il me l’as dit, environ 3 mois avant de partir au restaurant. Quand je l’ai su j’ai été très triste, donc le lendemain à mes amis, on était tellement triste que l’on a tous pleurer. Donc la dernière semaine avant de partir, on a fait plein de chose comme aller au cinema, à la piscine... Et le dernier on fait un barbecue chez ma meilleur amie, on s’était super bien amusé, mais à la fin c’était triste.”*

Micaela escribe: *“Mi padre decidió venir a España para poder avanzar económicamente. El primero en venir en mi familia fue mi padre, la segunda mi madre y mi hermano y yo nos quedamos en Argentina, mientras que mis padres trabajaban y enviaban dinero para nosotros”.*

Sueños, Deseos.

Tony dice: *“Cuando estaba allí no pensaba en nada sobre donde iba a ir, ni en casa ni en nada solo pensaba que iba a estar con mi madre”*

Melanié: *“Avant de venir en Espagne j’étais triste mais je me disais que j’allais apprendre une nouvelle langue, de nouvelle personnes. Mais j’esperait surtout que dans ma nouvelle école, il y aurait au moins un persone qui parle français sinon ça allait etre très dur. J’avait également peur d’être regetée par les autres élève”.*

Micaela dice: “Cuando mis padres me dijeron que venía a España yo sola pensaba que me iba a aburrir mucho pero lo contrario, porque mis padres estaban aquí son muy divertidos.”

Miedos.

Yo no tenía miedo era feliz, iba a estar con mi madre. Además toda la familia de mi padre está aquí. Yo los conocía a todos y seguía estando en familia. La única pena que tenía es que no iba a ver a mi abuela y recuerdo que se metió en el cuarto de baño a llorar, pero en el fondo, estoy seguro que se alegraba por mí.

Melanié : “J’avais peur que personne en m’aide a m’intégrée dans cette nouvelle école, j’espérait que en seait pas la seul française oubien la seul nouvelle. J’avait également peur que l’espagnol soit dur apprendre, à écrire, à lire, et à parler”.

Mi maleta.

Aunque mi abuela estaba muy triste, ella fue la que hizo mi maleta. Metió mi ropa, la que estaba mejor, fotos de cuando era pequeño y comida. Solo eran cosas mías. Sin embargo, me puso una cadena con una medalla suya.

Melanié: “J’ai préparé ma valise et mes cartons une semaine à l’avance, dans mes cartons j’avais mis mes vêtements et mes chaussures. Dans ma valise j’ai mis mon journal intime, mon ordinateur portable, les photos de mes amis, mes livres et pour finir mes C.D.”

Micaela contesta: “Lo extraño mucho a todos pero pronto vamos a volver a vernos, porque si ellos no vienen a España iré yo con mi familia a visitarlos a todos. Aparte ellos fueron quienes me ayudaron a preparar mi maleta, ellos me dieron recuerdos que teníamos juntos: Fotos, pulseras, camisetas y etc.”

Medio de transporte.

Yo siempre he vivido con los padres de mi padre, mis abuelas paternas. Cuando iba a venirme decidieron que lo hiciera con mi abuelo materno y mi hermano que vivía con él. Mi hermano había nacido en España, y cuando

tenía 2 años mi madre lo dejó con mi abuelo, su padre.

Ahora por fin íbamos a vivir juntos.

El 7 de Marzo del 2004 salimos del aeropuerto de Santo Domingo a las 23:30, mi hermano, mi abuelo y yo. Estaba emocionado y asustado cuando el avión despegó. La azafata nos dio de comer y nos dormimos.

Yo estaba sentado junto al pasillo, después mi hermano y mi abuelo estaba junto a la ventanilla. Me dormí.

Desperté a las 11 de la mañana, casi cuando estaba aterrizando.

El viaje había durado 12 horas, pero como

me dormí lo que más recuerdo es la despedida de mis familiares en Santo Domingo, habían alquilado un pequeño autobús para ir toda la familia, y la llegada, cuando ví a mi tía (la hermana de mi madre) y algunos amigos de ella. Llevaba más de diez años sin ver a mi tía, sin embargo me sentía bien y en familia.

Me quedé a vivir con ellos durante un mes, después nos bajamos a Nerja mi abuelo, mi hermano y yo, Otra vez viajamos los tres juntos. Desde entonces vivimos con mi madre, aunque mi abuelo se fue a los dos años.

Melanié: “Nous sommes partis le 16 août avec mon père, ma belle mère, mes demi frères et ma grand-mère on a dus utiliser deux voiture car nous eétions nombreux et on a eus de la chanced car les cartons étaient déjà dans la nouvelle maison. Le voyage était très long car il a duré 1 journée et demi. Pendant tout je pensait que a ce qui passerait dans ma nouvelle maison, et dans ma nouvelle école”.

Micaela comenta: “Y de ahí yo me vine el viaje fue muy largo y cansador pero mereció la pena. Cuando mi familia, mis amigas y amigos se enteraron que iba a venir se lo tomaron bien porque sabían estaría mejor y con mis padres. Me hicieron una despedida y coincidió con carnaval y lo pasamos genial. Pero luego la despedida fue malísima solo recuerdo que lloré mucho ese día”.

Se imaginan que le **escriben un email a un amigo o familiar**, donde cuentan qué cosas de su país siguen haciendo y qué cosas nuevas de españolas están haciendo....

Tony escribe: “ Con los amigos que tengo ahora hago lo mismo que con los que tenía allí. Me parece que los amigos de aquí son más activos, siempre tienen que estar haciendo algo, cambiando continuamente de juegos, pero aparte de esto las diferencias son mínimas. También ahora soy más grande y creo que eso importa, tampoco sé exactamente lo que hacen ahora los niños de mi edad en mi tierra.

Me gustaría volver a jugar al béisbol como hacía en mi tierra y montar a caballo con mi padre. Estas cosas no las puedo hacer aquí, mis amigos solo juegan al fútbol y montar a caballo es muy caro y no está mi padre. Aquí soy feliz, muy feliz, pero hay algo que me pone muy triste: mis abuelos paternos, sobre todo a mi abuela.”

Chère Céline

Coucou! J'espère que en France tout va bien. Moi en Espagne c'est super, on à école seulement le matin, jusqu'à 3 heures. Au faite tu savais que ici pour la recreation il mange des casse croute de jambon cure et d'huile d'olive, c'est étrange. Dans mon nouveaux collège il y a beaucoup d'anglais mais je suis la seul française. Et j'ai trop de la chance car á la fin de la 3 ème il n' y a pas de brevet des collège .=-) Tout de monde est sympa ici, et il y a beaucoup de gens qui m'aide dont une bouvelle amis qui s'appelle Angela, elle est génial, vous auriez la rencontrer Lola, Ludivine et toi. Bon ben voila, j'ai pas grand chose d'autre à dire à part que tu me manque trop.

Je t'adore, Mélanie.

Micaela responde: “Cuando estabamos en el mismo colegio en el recreo nos lo pasamos super bien nos reíamos mucho y nos alejamos de los chicos porque pensabamos que la gente nos alejaría de ellos porque eramos raros pero lo contrario les caímos muy bien y ya nos quedabamos siempre con ellos en el recreo.

Mis amigas y amigos pensaban que nunca le iba a escribir un mensaje o llamarles a su casa pensaban que me iba a olvidar de ellos para siempre pero todo lo contrario porque yo siempre les llamé o hablamos por messenger y nos vemos por la cámara. Siempre nos vemos y nos contamos muchas cosas y vemos cada día como crecemos más de lo que cuando vine yo aquí. En verdad yo sé que nunca voy a dejar de ser amiga de ellos porque ellos son amigas y amigos de verdad que son difícil de olvidar no digo que aquí no sean igual mis amigos pero con ellos son muy diferente porque crecimos juntos y pasamos toda nuestra infancia juntos”.

La huella que te han dejado.

Tony comenta: *“Todos mis abuelos están en mi país y me he quedado con mi madre, pero todos los fines de semana yo les cuento lo que me ha pasado y lo que he hecho todos los días y ellos me cuentan las cosas que han cambiado en el pueblo y como están las personas que conocía, como mis amigos o mis tíos.*

Lo que más echo de menos es la parte de mi familia que se ha quedado allí y la comida sobretodo. Mi madre intenta hacerme las comidas de allí pero le faltan los ingredientes. También echo de menos mi colegio, el horario porque tenía menos clases y el nivel; allí es más fácil.

Algo muy especial que me gustaría a ser es volver a ver a mis abuelos, mi abuela siempre me dice que cuando voy a ir a verla, sé que me echa mucho de menos.”

Melanié: *Maintenant que je suis en Espagne, je en voit pas très souvent ma famille, donc nos relation on changé car maintenant on s’écrit des lettres, on se parle au téléphone. Mais heureusement quand il y a des vacances, ils viennent en Espagne pour nous rendre visite et ce qui compte réellement c’est qu’on s’aime toujours autant. Avec mes nouveaux amis c’est un peu plus dur, car ils sont génial mais ils parlent que espagnol donc c’est dur d’entretenir des conversation correctement parler mais ils m’aident beaucoup donc ça va,*

Micaela explica: *“La verdad que no me arrepiento de haber venido a España aunque solo extraña a mi gente, amigos. Y la huella que me ha quedado es el cariño de mis amigos, momentos inolvidables, risas, el apoyo y amistad que tengo. Solo yo sé que nunca lo voy a olvidar nunca porque han sido partes de momento que mejor me lo he pasado en mi vida”.*

La huella que tú has dejado.

Melanié: *“Depuis que je suis à l’école, j’apprend très vite l’espagnol du coup j’aide ma famille qui ne va pas à l’école à parle mieux espagnol. Je leurs*

montre également les lieux qui ne connaissent pas et que moi je connais grâce à mes amis espagnole. Du coup tout ce que j'apprend à l'école de l'Espagne, je leurs apprend à eux aussi .

Micaela responde: Cambio la cosa mucho fue un poco duro el cambio pero ya me acostumbré rápido y conseguí amigos nuevos y los que ya tenía. Pero siempre fuimos como siempre lo eramos en nuestro país. Y hasta ahora somos así porque juntos nos reímos mucho juntos nos lo pasamos genial siempre esperamos que siempre sea así.....

..... Y ahora ya estamos acostumbrados a estar aquí aunque extrañemos a nuestra familia en nuestro país.

Cuando el trabajo de investigación se consideró cerrado, las familias de Paraguay han comenzado a hacerlo, tenemos 2 hombres y 3 mujeres, se continuará a lo largo del primer trimestre de este curso.

Carmen, madre de Micaela, escribe:

"Hola, mi nombre es Carmen, tengo 43 años. Soy paraguaya, pero parte de mi vida he vivido en Argentina. El concepto de mi viaje a España fue para reencontrarme con mi marido que emigró a España para encontrar un futuro mejor para toda mi familia. También para poder ayudar a la familia que está en mi país. Mi familia ha apoyado la decisión de venir a España, aunque a mi hijo no le gustaba la decisión o la idea de separarnos, tuvimos que sentarnos para hablar del tema porque de vivir en Argentina a volver al Paraguay, dejar a los amigos, parte de la familia que estaba allí, fue muy triste, aparte de separarnos fue muy triste; y era empezar de nuevo en otro sitio, dejar a los niños con la familia que se adapten a la nueva vida y empezar de nuevo, trabajar. Yo pensaba antes de llegar a España que iba a ser igual a lo que nosotros estábamos acostumbrados, y al llegar aquí me di cuenta que no era igual. Lo último que hice en mi país antes de venir era comer con toda la familia, primos, padres y mis hijos. Un día normal allí era levantarme temprano, preparar el desayuno para mis hijos, luego trabajar y el resto del día pasarmelo con mis hijos. No me arrepiento de haber venido aunque extraño a mis familiares, aunque afortunadamente tengo a mis hijos y a mi marido. La verdad es que estoy muy contenta de estar aquí".

Como temas emergentes han aparecido el sistema escolar de cada país, la atención de las familias con respecto al menor antes de incorporarse al sistema escolar y la vida laboral- económica de toda la familia.

Cuando estaba en Rio San Juan, en mi país, normalmente me levantaba a las 10 de la mañana y algunas veces me levantaba a las 6 de la mañana para ir al campo con mi padre. Ya hay cosas que recuerdo vagamente. Recuerdo que comía a las 12 de la mañana y me iba al colegio a las 14h y terminaba a las 17:30. Solo tenía 3 horas de clase. Era un colegio enorme y estaba lejos de mi casa. Mi tío siempre me llevaba en moto. Era un colegio nuevo. Por la mañana daban clase a los chicos mayores y por la tarde para los pequeños. Había muchas niñas,

pero había muchas clases vacías, era como dos institutos juntos.

En las clases nos sentábamos en forma de U y las mesas son como las de ahora. Todos íbamos vestidos iguales, mi uniforme era una camisa azul celeste y un pantalón beis.

Recuerdo que en una clase la maestra nos daba un batido y una magdalena a cada uno y también que venía un carrito donde podíamos comprar, esto era en el recreo.

De las clases, las maestras y las asignaturas. Al final del cole me venia con mis primos, todos viviamos cerca, pero tampoco recuerdo cuanto tiempo tardaba en llegar a clase. Al llegar, lo primero era los amigos y nos ibamos todos a jugar a la calle. una hora o dos, allí se hacia de noche muy temprano. Después cenabamos mi abuelo y yo solos, mientras mi abuela esta haciendo la cena.

Después yo hacia los deberes solo y me iba a la cama siempre tarde. Recuerdo que tenia las mismas vacaciones que aquí y que al final de curso haciamos una fiesta, cada uno compraba algo de comer y lo poniamos en común en clase. Las vacaciones de verano eran como aquí.

Micaela escribió: “Mi colegio era muy grande y muy bonito. Tenía tres patios para salir al recreo. Las clases eran muy grandes con pupitres uno detrás de otro por filas con pizarras grandes, así que podía escribir mucho. Teníamos dos recreos a las diez y a las doce. Entrabamos a las ocho de la mañana y terminaba a las trece; aunque había turno mañana y turno tarde, yo entraba por la mañana así por la tarde podía estar con mi familia y primos y así jugábamos”.

Ella misma continua diciendo, “La verdad los maestros se esforzaban en hacer las clases divertidas, así le poníamos más empeño a las clases, o sea más ganas de estudiar. Comíamos y desayunábamos en el colegio. Después de todo, el transporte nos llevaba a nuestra casa, al igual que nos recogía para ir a nuestro colegio.

Nos pasábamos mucho tiempo estudiando y muy divertido la escuela para mí, echo de menos un poco, pero bueno que vamos a hacer.”

Lo que ha supuesto para ellos/as el haber trabajado en este trabajo de investigación es muy significativo. Se han sentido importantes, muy seguros, sosegados y maduros. Incluso han aprendido a dar respuesta a sus propios interrogantes.

A Micaela le dio seguridad y sintió protagonismo por ella misma como por su familia; Toni tomó conciencia de su situación; y Melanié adquirió seguridad y confianza, además comprendió que sus compañeros la entendían, sintió empatía por que compartían sus sentimientos y experimentó alivio.

Desde que se hizo este trabajo, hemos conocido algo de otros países, costumbres e incluso las escuelas de otros países a través de los ojos de sus ciudadanos/as, protagonistas indiscutibles de este proceso.

En nuestro instituto, la visión que tenía sobre la venida del alumnado extranjero adolescente ha cambiado. Se calificaba de inconscientes, dejadez y despreocupación por parte de la familia. Al alumnado se clasificaba como “sin interés” y la situación era desenfadada y divertida.

Hemos aprendido a conocer, comprender y respetar al otro/a, ha supuesto una buena práctica de una educación en valores.

Dificultades encontradas en el desarrollo de la investigación.

1. La apertura de los sujetos para expresar sus sentimientos. Resulta obvio que no es un tema “normal”, que tienen dificultades para expresarlo en otra lengua y que no todos/as están dispuestos.
2. Los sujetos no siempre han respondido fielmente siguiendo los ejes de las historias de vida, las razones son: a. Son adolescentes, es una labor más paciente y difícil. b. No han querido, les parece más interesante su respuesta o entienden la explicación de otra manera.
3. Surgen situaciones delicadas, hablando los sujetos se relacionaron con temas que no esperaba, consideraba que eran delicados y me planteé explicárselo a las familias, solicitando las autorizaciones. Los temas sensibles los he obviado.

Reflexiones para el debate y la mejora educativa.

- 1º. Es lógico que las actuaciones estén en una normativa legal, pero es necesario que recoja algunas situaciones específicas (dificultades de aprendizaje, enfermedades graves, exclusión social, adopciones,...)
- 2º. El alumnado sudamericano necesita también ayuda, aunque pueda comunicarse, ya que el marco cultural también es distinto.
- 3º. Tendríamos que atender los aspectos cognitivos (la razón) junto a las emociones (el corazón) para conseguir favorecer el éxito escolar.
- 4º. Tendría que repensarse los parámetros en el caso de la promoción del alumnado inmigrante.
- 5º. Continuar con la implicación de la familia es determinante en la integración de sus hijos/as en los centros educativos por lo que es necesario, facilitar y esti-

mular su colaboración, solicitando la formación conjunta con el alumnado y el profesorado.

Los conceptos han cambiado para todos/as y nos estamos planteando evaluar el cambio de actitudes.

- ¿Cómo se entiende el trabajo de interculturalidad por parte del profesorado en general?
- ¿Hasta qué punto los padres son conscientes?
- ¿Futuro del trabajo de las historias de vida?
- ¿Hasta qué punto están concienciando nuestras actividades?
- ¿Es algo puntual y anecdótico?
- ¿Es una buena vía para avanzar en nuestras clases de ATAL?
- ¿Ayuda en la integración del alumnado?

A través de todo este trabajo se ha planteado como una inestimable ayuda del inicio en el proceso de integración del alumnado recién llegado y para el alumnado inmigrante con cierta experiencia se ha conseguido que se identifiquen con la sociedad, convirtiéndose en enlace entre los recién llegados y la sociedad de acogida.

En este proyecto de investigación se han dado grandes pinceladas en la escuela del siglo XXI, siempre desde la perspectiva personal y profesional de la autora. Este tema es complejo, delicado y de bastante envergadura, con zonas muy sensibles, y sería interesante continuar con la labor.

La finalidad ha sido siempre hacer hincapié no solo en los aspectos cognitivos (la razón) sino en la existencia de una diversidad cultural y en la necesidad de unas actuaciones de acogida diversa, lo que conlleva al reconocimiento de las emociones (el corazón) dentro de nuestras aulas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTÓN, J.; LLUCH, X; RODAS, M.; ROS, A. y SALINAS, J. (1995). *Educación desde el Interculturalismo*. Salamanca, Ed. Amaú.
- ARGIBAY, M. (2003). http://www.bantaba.ehu.es/formarse/ficheros/view/Exposici%C3%B3n_2_Sesi%C3%B3n_1.pdf?revisi%C3%B3n_id=34450&package_id=34415 [18 de julio 2011]
- AYUNTAMIENTO DE NERJA (2011). *Datos del Padrón municipal del Ayuntamiento de Nerja*, cedidos por la Concejalía de Extranjeros. Agosto 2011.
- BOLÍVAR, A. (2006). "Familia y Escuela: dos Mundos Llamados a Trabajar en Común". *Revista de Educación*, 339, p. 119-146.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *La Escuela a Examen*. http://www.mundoanuncio.com/anuncio/libro_la_escuela_a_examen_de_mariano_fdez_enguita_1260463434.html [9 de mayo 2011]

- GOFFMAN, E. (1963). *El Estigma. La Identidad Deteriorada*. Buenos Aires, Ed. Amorrortu.
- JIMÉNEZ, C. y MALGESINI G. (1997). “*Guía de conceptos sobre migraciones racismo e Interculturalidad*”. Madrid, Ed. La cueva del oso, 1997.
- MATURANA, H. (1994). *El Sentido de lo Humano*. Santiago de Chile, Dolmen Mundo Abierto. <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn21p7.pdf> [9 de enero 2011]

8. REFERENCIAS NORMATIVAS

- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978), disponible en <http://www.boe.es/aeboe/consultas/enlaces/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf> [9 de noviembre 2010]
- PLAN ANDALUZ de EDUCACIÓN para la CULTURA de PAZ y NOVIOLENCIA, disponible en www.juntadeandalucia.es/educacion/.../PlanAndaluzCulturaPazyNoviolencia/1147779791021_plan_cultura.pdf [12 de enero 2011]
- LEY de SOLIDARIDAD en la Educación 9/99, de 18 de noviembre, disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/dilemio/ley%20solidaridad.pdf> [9 de enero 2011]
- DECRETO 167/2003, de 17 de Junio, necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, disponible en www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2003/118/d/updf/d3.pdf[9 de enero 2011]
- DECRETO 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/25/d/updf/d2 [15 de mayo 2011]
- INSTITUTO de ESTADÍSTICA de ANDALUCÍA, disponible en www.camaramalaga.com/index.php?id=214 [5 de julio 2011]
- EDUCACIÓN INTERCULTURAL, disponible en <http://www.sintesys.cl/complexus/revista7/pdf/Pacheco.pdf> [26 de junio 2011]
- EDUCACIÓN MULTICULTURAL, disponible en <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis98/v1n2-tm#ancla2> [3 de marzo 2011]

CAPÍTULO 6

SEMINARIO PERMANENTE DE ESTUDIOS SOBRE INDIA (SPEI)

Antonia Navarro Tejero
Universidad de Córdoba

1. RESUMEN

El SPEI ofrece un espacio para los estudios especializados, sistemáticos e interdisciplinarios sobre India en la Universidad de Córdoba, que conjuga los conocimientos históricos y socio-culturales con las necesidades de la cooperación. Su finalidad es la de servir como centro neurálgico, cuyos conocimientos derivados de las actividades programadas puedan ser aplicados tanto a futuros desarrollos académicos y de investigación, como al diseño de políticas de cooperación. En este trabajo hacemos un resumen de la trayectoria del mismo, demostrando la consecución de sus objetivos.

PALABRAS CLAVE: India, UCO, SPEI

ABSTRACT

The Permanent Seminar of India Studies (SPEI) was created in 2006 with the support of and in conjunction with the English Department at the University of Cordoba (UCO). The Seminar was founded in order to open an appropriate space for Indian and Indian Diaspora studies. It, moreover, functions to promote either an academic and research study and also to foment international cooperation policies and intercultural dialogue in Andalusia. The Permanent Seminar of India Studies offers a space for specialized, systematic and interdisciplinary studies about India. It links historical and socio-cultural knowledge with cooperation necessities. The Seminar is open to the university community, public institutions, members of associations, business people and any other person with interests in India. The goal

of the Seminar is to function as a pivotal center, whose knowledge from the already programmed activities might be applied to future academic development, research as well as to design cooperation policies. In this publication, we offer a review of its activities and how we are accomplishing our objectives.

KEY WORDS: India, UCO, SPEI

La India, al igual que fue Córdoba, ha sido y es un país donde conviven diversas culturas, siendo considerada como uno de los máximo exponente mundiales del diálogo intercultural. India aterrizó en España siglos atrás, pero fue en el 2006 cuando tuvo su primer encuentro con la Universidad de Córdoba por iniciativa del Departamento de Filología Inglesa y Alemana. Y lo hizo de manera formal y académica, contando con la máxima representante del país, la Sra. Embajadora Suryakanthi Tripathi, que participó de manera activa en el Seminario Internacional “La morada de la paz conversaciones entre India y Córdoba” el cual tuvo además gran impacto mediático a nivel nacional que no sólo local (en prensa, radio y TV), colaborando a proyectar así nuestra universidad como un lugar de encuentro intercultural.

Se creó, entonces, el Seminario Permanente de Estudios sobre India y desde entonces no hemos dejado de organizar eventos internacionales de índole académica y cultural. El SPEI ofrece un espacio para los estudios especializados, sistemáticos e interdisciplinarios sobre India, que conjuga los conocimientos históricos y socio-culturales con las necesidades de la cooperación. Está dirigido a la comunidad universitaria y a la ciudadanía en general, al funcionariado de organismos públicos, asociaciones para el desarrollo, y personal de empresas privadas con intereses en India. Su finalidad es la de servir como centro neurálgico, cuyos conocimientos derivados de las actividades programadas puedan ser aplicados tanto a futuros desarrollos académicos y de investigación, como al diseño de políticas de cooperación.

Entre nuestros objetivos, se encuentran promocionar y fomentar la realización de proyectos de investigación de índole interdisciplinar e intercultural sobre India y su diáspora; propiciar la inclusión de asignaturas relativas al área en los planes de estudio; posibilitar la formación de personal docente e investigador en este campo; ampliar los fondos bibliográficos existentes; establecer intercambios de profesorado y alumnado entre la UCO y diversas universidades de India; desarrollar actividades interculturales a nivel local que fomenten la interrelación con la sociedad cordobesa; mantener una presencia activa en congresos nacionales e internacionales; organizar reuniones científicas; y diseñar una política de publicaciones sobre temas relacionados con India.

Seguimos trabajando por nuestros objetivos. Hemos organizado cursos, talleres, jornadas, seminarios, conferencias y, por supuesto, congresos internacionales. Hemos sido exponentes de los estudios académicos sobre India en España y seguimos publicando extensamente nuestras investigaciones interculturales. Por poner un ejemplo, nos ha visitado la bailarina de *bharatanatyam*, nominada para el premio nobel de la paz, Mallika Sarabhai, que actuó en el Conservatorio Superior de Música “Rafael Orozco”, Córdoba y en la Fundación Tres Culturas de Sevilla, otra actuación de danza *kathak* a cargo de Rosella Fanelli, en la Facultad de Filosofía y Letras, y otra de música clásica *hindustani*, Bombay Jayshree en el Palacio de Viana. Y también hemos tenido un taller de baile de Bollywood, el cual cubrieron en las noticias del Canal Tele 5.

Hemos tenido continua presencia de la Embajada de India, visitando las dos embajadoras hasta ahora nuestra universidad, rectorado y ayuntamiento. También ha estado en nuestras aulas y oficinas los primeros y segundos secretarios, en las áreas tanto de cultura como comercio. Los temas tratados han sido muy variados, “Perspectivas de Seguridad en Asia” a cargo del Prof. Aftab Seth, ex Embajador de la India en Japón, “Islam e Intelectualidad en India,” “Los estudios en India y en Córdoba,” “Razones para exportar a India,” “la diversidad en India,” “Simposio sobre Docencia e Investigación de India y su diáspora en las Universidades Andaluzas,” ciclos de cine, arte clásico y contemporáneo, historia antigua, metodología de la enseñanza de lenguas, cuestiones de cooperación, y un largo etcétera. Hemos organizado con éxito talleres de lengua hindi, cocina india (en la Escuela de Hostelería de Córdoba), taller de traducción poética, taller de Escritura de Guión y Subtitulado con Perspectiva de Género (en la Filmoteca de Andalucía), y todos ellos impartidos por nativos y con gran repercusión en el alumnado.

Al año de su creación, organizamos un Congreso Internacional “India en el Mundo” que reunió a expertos de Francia, Alemania, Finlandia, Italia, Estados Unidos, Canadá, India... y sirvió como plataforma para la fundación de la Asociación Española de Estudios Interdisciplinarios sobre India, la cual ofrece las herramientas para que se establezcan distintos foros de discusión intercultural e interdisciplinaria. Y hemos albergado en nuestra universidad el primer congreso internacional de la AEEII (el segundo ha tenido lugar recientemente en la ULL de Tenerife) “India in Canada, Canada in India: Managing Diversity” donde unimos tres enclaves de la interculturalidad: Córdoba, India y Canadá.

Asimismo, el Seminario cuenta con una extensa participación en foros nacionales e internacionales, así como con publicaciones en revistas de prestigio y en formato libro sobre temas interculturales. Hemos y seguimos siendo invitados en representación de los estudios sobre India en las universidades españolas tanto en instituciones privadas como públicas (Casa Asia, Embajada, destacando la primera visita oficial a España de la Presidenta de la República de la India).

Toda esta imparable actividad no hubiese sido posible sin el apoyo y colaboración de tantos colegas de la UCO, en especial Bernd Dietz, y por supuesto la parti-

cipación tanto del alumnado de la UCO como la ciudadanía de Córdoba. Me gustaría, así, terminar con unos versos del poeta indio Iqbal, que en su gira por España en 1931-32, de la que quedó encantado pero el gobierno español censuró, escribió *Masjid-e-Qurtuba* (Mezquita de Córdoba), considerado por los críticos literarios del urdu como el poema más musical jamás escrito:

Silsila-e roz-o shab naqsh gar-e- hadisat
Silsila-e roz-o shab asl hayat-o- mammat
Silsila-e roz-o shab tari harir-e- dorang
Jis se banati he zaat apni qaba-e siffat.

(oh, sagrada mezquita de Córdoba, el templo de todos los admiradores del arte. Perla de los de verdadera fe, santificando el suelo andaluz. Como la propia meca, tal belleza gloriosa ha sido encontrada en la tierra, sólo en un corazón verdaderamente musulmán).

CAPÍTULO 7

UNA PERA DIFERENTE: UN SOCIODRAMA RADIOFÓNICO SOBRE LA INTERCULTURALIDAD

M^a José Palma Matarín

Jaleo Radioacción Colectiva

pepisworld@gmail.com

1. RESUMEN

Una pera diferente es el segundo de los sociodramas realizados en el marco de la investigación-acción *Radio para una ciudadanía global: La radio como herramienta de educación para el desarrollo*. Esta investigación partía de la hipótesis de que en Córdoba no se usaba la radio como herramienta de educación para el desarrollo y ofrecía la posibilidad de incorporarla en las dinámicas educativas de las organizaciones locales. Para su realización se constituyó un grupo formado por jóvenes inmigrantes, estudiantes europeos y españoles. La predisposición al encuentro que se vivió en el grupo generó esta producción sonora en la que se cuenta la historia de una fruta para tratar de evitar la estigmatización de razas, pueblos o identidades. También elaboramos una unidad didáctica para profundizar el trabajo pedagógico sobre la interculturalidad.

PALABRAS CLAVE: sociodrama, radio, educación para el desarrollo, investigación-acción

ABSTRACT

A different pear is the second of the sociodramas performed within the framework of action research for *Global Citizenship Radio: Radio as an educational tool for development*. This research was based on the hypothesis that in Cordoba the radio was not used as an educational tool for development and offered the possibility of incorporating it into the educational dynamics of local organizations. For its realization, a group of young immigrants, European and Spanish students was establis-

hed. The predisposition to the meeting that took place in the group generated this sound production which tells the story of a fruit to try to avoid the stigmatization of races, people or identities. We also produce a teaching unit for further work on intercultural subject.

KEY WORDS: sociodrama, radio, education for development, action research

2. PROPUESTA PEDAGÓGICA SOBRE LA INTERCULTURALIDAD: UNA PERA DIFERENTE

Una pera diferente es el segundo de los sociodramas realizados en el marco de la investigación-acción *Radio para una ciudadanía global: La radio como herramienta de educación para el desarrollo*, que contó con la beca del Ayuntamiento de Córdoba 2008 para Investigación en materia de cooperación y educación para el desarrollo.

Esta investigación partía de la hipótesis de que en la ciudad de Córdoba no se usaba la radio como herramienta de educación para el desarrollo, y por tanto, se ofrecía a potenciales grupos interesados en participar en la investigación-acción la posibilidad de incorporar esta herramienta en sus dinámicas educativas. En concreto, se ofrecía trabajar con un formato de trabajo radiofónico, el sociodrama. ¿Pero en qué consiste un sociodrama?

Un sociodrama es una técnica de investigación grupal mediante la cual varios individuos interpretan determinados roles asignados con la intención de tratar de remediar los posibles problemas que se generan en un grupo. Si lo aplicamos al medio radiofónico, “se trata de contar una historia breve de lo que está ocurriendo en el barrio o la comunidad. Y que la cuenten ellos, que la graben los mismos vecinos, los pobladores”, López Vigil (1997, p 125).

Son estos vecinos quienes deciden qué historia contar, seleccionando para ello un conflicto que están viviendo de manera directa, y exponiendo ese conflicto, pero sin contar el desenlace de la historia. De este modo, la propia grabación se convierte en fuente de debate para la comunidad, que debe aportar soluciones al conflicto planteado.

Este formato de trabajo fue presentado a diversos colectivos de la ciudad, que se ofrecieron a participar de la investigación-acción: Centro de día de Mayores Duque de la Victoria, grupo de las Plataformas de Solidaridad de Barbiana en el IES Averroes, Consejo de la Juventud de Córdoba, Jaleo Radioacción Colectiva...

Para la realización de *Una pera diferente*, si bien ya se contaba con la experiencia de la creación de *El periplo de Rafalito*⁸, la dificultad consistió en coordinar un

⁸Sociodrama radiofónico sobre el derecho a la comunicación realizado con los jóvenes de la asociación cultural y de creación radiofónica online Jaleo Radioacción Colectiva.

grupo de personas de procedencias dispares, con necesidades diferentes y perfiles culturales variados.

Con la colaboración de Córdoba Acoge y APIC, se constituyó un grupo formado por jóvenes extranjeros procedentes de Europa, inmigrantes, estudiantes y españoles, con quienes se trabajaron las principales características del medio radiofónico en un “Taller de radio intercultural” impartido en la Casa de la Juventud.

Los motivos de su presencia en Córdoba eran bien diferentes: estudiantes Erasmus, hijos de migrantes por motivos económicos, hijos de migrantes por motivos de formación superior, estudiantes de otras partes de España, menores inmigrantes no acompañados. Sin embargo, es de destacar la predisposición al encuentro que se vivió en el seno de este grupo, lo que generó la producción de *Una pera diferente, un sociodrama acerca de la interculturalidad* en el que, a petición del propio grupo, se contaría la historia de una fruta para tratar de evitar la estigmatización de razas, pueblos o identidades.

El hecho de que formara parte del grupo un adolescente marroquí que había llegado a nuestro país en patera, y que había compartido su historia con todos y todas, fue un acicate más para “deshumanizar” la historia, “cosificarla”, o más bien, “frutificarla”, de modo que se pudiera abordar la temática sin drama ni dolor añadido.

Las personas promotoras de esta producción fueron Ramona y Sandu de Rumania, Simón de Francia, Toni de Ecuador, Kadiri de Marruecos, Henk de Holanda, Pepa, Rodrigo y Yolanda de España.

Foto 1. Una parte del grupo en un momento de la grabación. Cuatro nacionalidades representadas: Bolivia, Perú, Francia y Rumania.



Fuente: *Jaleo Radioacción Colectiva*

Sin embargo, muchas otras personas migrantes participaron en algún que otro momento de la producción, si bien, dada su precaria situación legal en nuestro país, en muchos casos no podían alcanzar un compromiso estable de participación por deber asumir prioridades relacionadas con su propia supervivencia. A todas estas personas, agradecerles también su esfuerzo y su inspiración.

Aconsejamos la audición del sociodrama de forma previa a la lectura de la unidad didáctica que proponemos. Adjuntamos también el guión del sociodrama para facilitar la escucha.

3. PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA UNA PERA DIFERENTE

Nuestra propuesta didáctica parte de nuestra propia experiencia, puesto que hemos tenido la oportunidad de llevar a cabo este trabajo pedagógico en la edición del año 2009 de la Feria de la Solidaridad de la Coordinadora de Colectivos Sociales de Córdoba, Córdoba Solidaria, con unos resultados que valoramos muy positivamente. Este trabajo se realizó con un grupo de unos 20 alumnos de 5º de Primaria.

Foto 2. Presentando Una pera diferente en la Feria de la Solidaridad 2009



Fuente: *Jaleo Radioacción Colectiva*

Esta Unidad Didáctica pretende servir de orientación a trabajos similares que se pueden llevar a cabo con el sociodrama. En esta ocasión, nosotros comenzamos el trabajo con el grupo respondiendo a las dos primeras preguntas.

1. ¿CÓMO NACE NUESTRA PERA?

Con esta primera cuestión situamos a los chicos y chicas en las características del grupo productor del sociodrama, en este caso un grupo intercultural formado por jóvenes europeos, estudiantes, migrantes menores no acompañados y cordobeses. Hicimos hincapié en que el grupo quería contar los problemas que se derivan del contacto entre diferentes culturas, y que, para evitar que nadie se ofendiese, prefirieron contar la historia de una fruta muy peculiar, Perota, la última de las peras del rabito rizado.

2. ¿QUÉ VALORES VAMOS A TRABAJAR?

Con *Una pera diferente* se quieren mostrar distintas dificultades que se deben enfrentar en materia de interculturalidad y proponer valores positivos para hacer frente a esas dificultades: el respeto a las diferencias, la integración, la empatía, la solidaridad, el respeto, la riqueza de la diversidad.

3. METODOLOGÍA

Partiremos de un enfoque socioafectivo de aprendizaje, que permita vivenciar y sentir como propios los problemas de Perota para después actuar y construir alternativas de forma cooperativa y emotiva.

Para ello, en todo momento se debe solicitar la participación activa del grupo, fomentando la generación de propuestas que permitan superar los obstáculos a los que se va enfrentando nuestra protagonista.

4. ACTIVIDADES

En primer lugar, el grupo realiza una audición del sociodrama, tras la que se abre una ronda de preguntas para aclarar cualquier aspecto del mismo que no se haya entendido. A continuación, se subdivide el grupo en tres equipos. A cada uno de ellos se les facilita un trozo grande de papel continuo y colores, ya sean rotulado-

res, pintura de dedos o tizas. Inspirándonos en el teatro del oprimido⁹, proponemos a cada grupo que trate de re-dibujar la escena que le corresponda de una forma positiva, de manera que Perota no deba volver a enfrentarse al mismo problema.

Es decir, que con su imaginación dibujen de nuevo las escenas de manera que no haya obstáculos que salvar.

Se proponen tres escenas que trabajar: “El mundo de las Peras”, “El viaje en Patera y la llegada al Muro”, y “El mundo de las Manzanas”. Los grupos deben contar con el apoyo de una persona dinamizadora, que tratará de acompañar a los chicos y chicas en la generación de los dibujos.

Una vez finalizados los dibujos, en círculo, cada subgrupo explica cómo han mejorado su escena, y entre todos y todas se hace una valoración del proceso que se debe seguir para que esa escena positiva se consiga realizar.

Al final, se pregunta a los y las participantes qué creen que hay de similar entre la historia de Perota y la vida real. En este punto, las personas dinamizadoras pueden aportar material gráfico, prensa, revistas, con noticias sobre migración que sirvan de muestras de estas dramáticas situaciones personales.

En esta ocasión, la actividad estuvo dirigida por Simón, uno de los autores de la pieza, lo que reforzaba aún más la cercanía entre el mensaje que se pretendía transmitir y la percepción final de quienes participaron.

En caso de trabajar con adolescentes de mayor edad, se podría representar la escenas con pequeños teatros en lugar de hacer dibujos, de manera que cada grupo tuviera que representar en positivo cada una de las situaciones a las que se enfrenta Perota.

9 Algunos de los puntos de la Declaración de principios de la Organización Internacional del Teatro del Oprimido (extraídos de <http://www.theatreoftheoppressed.org/>) :

Llamamos de oprimidos a los individuos, o grupos, que son socialmente, culturalmente, políticamente, o por razones de raza o sexualidad, o en cualquier otra manera, desposeídos de su derecho al Diálogo, o impedidos de ejercer este derecho.

Diálogo se define como el intercambio libre entre personas libres - individuos o grupos. Significa la participación en la sociedad humana con iguales derechos, y con respeto mutuo de diferencias.

El Teatro del Oprimido se basa en la premisa que todas las relaciones humanas debiesen ser de un tipo dialógico: entre hombres y mujeres, entre razas, familias, grupos y naciones, el diálogo debiese siempre prevalecer. En realidad, todos los diálogos tienen la tendencia de transformarse en monólogos, los cuales crean la relación opresores-oprimidos. Reconociendo esta realidad, el principio fundamental del Teatro del Oprimido es el de ayudar a restaurar el diálogo entre seres humanos.

El Teatro del Oprimido es usado actualmente en docenas de naciones alrededor del mundo, algunas de ellas enumeradas en el Anexo, como instrumento para llegar a descubrimientos sobre uno mismo y sobre el Otro, para clarificar y expresar nuestros deseos y comprender los de los demás; un instrumento para cambiar circunstancias que producen dolor y para realizar las que producen paz; para respetar diferencias entre individuos y grupos, y para la inclusión de todos los seres humanos en el Diálogo; y, finalmente, un instrumento para llegar a la justicia económica y social, la cual es el fundamento de una verdadera democracia. Resumiendo, el objetivo general del Teatro del Oprimido es el desarrollo de Derechos Humanos esenciales.

4. GUIÓN DE UNA PERA DIFERENTE, UN SOCIODRAMA SOBRE LA INTERCULTURALIDAD

NARRADOR: Hace unos días, me fui al mercadillo con mis padres. Le había pedido a mamá que comprara peras para preparar una papilla ¡Qué delicia! Sobre todo si son peras con el rabito rizado, mis preferidas. Pero cuando llegamos, la gente nos dijo que las peras con rabito rizado no existían: ¡No es verdad! les gritaba. Yo me las comía cuando era un niño chico y aunque ahora soy grande, tengo muy buena memoria.

MUJER MERCADO: No existen peras con rabito rizado me respondían. Y todavía eres muy chico.

NARRADOR: Nadie me creía. Mamá tampoco. Ella estaba a punto de comprar peras con el rabito lacio y bien pelado cuando de repente, se acercó una mujer mayor que sabía mucho de la historia del mundo de las frutas:

MUJER MAYOR: ¡Niño! Tienes razón, existen peras con rabito rizado. Pero ahora han desaparecido. Hoy, solo queda una única pera así. Y empezó a contar: “En el país pequeñito de las peras en paz, vivía una familia: los abuelos, los padres y una tal Perota con sus seis hermanos. Su casa estaba situada en el barrio de las afueras, entre la ciudad y el campo; y a pesar de ser criticado por ser diferente de los demás por tener un rabito rizado arriba de la cabeza y tener que esconderse llevando un sombrero, todos eran casi felices. Un día, como todos, mientras veían el telediario a la hora de comer, la Historia quiso cambiar la rutina.

GOBERNADOR: Peras y Peras de todas familias, puras o rizadas, yo, Perróm, el nuevo gobernador de nuestra gran nación, os obligo a venir todos, mañana a medio día, al Palacio del Progreso, a un perol gigantesco, en honor de mi, vuestro nuevo gobernador y para celebrar el principio de la gran Marcha del Progreso ¡Peras y Peras, qué vivan nosotras la Peras!

MUJER MAYOR: Al día siguiente, sin excepción todas se fueron y Perota, todavía menos preocupada que sus padres por la política, iba rezagada, detrás de todos. Pero ¿qué pasó? Cuando yendo al Palacio del Progreso, Perota percibió a lo lejos que se cerraban las puertas. Empezaba a gritar la gente. Escondida, vio a las autoridades y a las peras con el rabito lizo y bien pelado que iban echando a las peras de su barrio en una batidora enorme para convertirlas en mermelada. A Perota le entró angustia como nunca la había sentido. De repente fueron sus padres, sus abuelos y sus seis hermanos quienes entraron en el aparato moderno y quienes salieron hechos puré.

PEROTA: ¿Qué está ocurriendo? ¿Qué tengo que hacer? Mi familia, mis padres, mis hermanos... Sí, tengo que escapar.

MUJER MAYOR: Perota quiso llorar, aullar pero no pudo. Empezó a correr, correr, sin darse la vuelta, sin pensar más que en lo que había visto. En la ciudad, resonaba la voz del gobernador en los megáfonos:

GOBERNADOR: ¡Peras puran que vivan! ¡Las otras en papilla! ¡Todos juntos para el progreso!

PEROTA: Quise irme, irme lo más lejos posible. Después de la montaña, después del bosque, pasar el mar flotando.

ENTRA EFECTO OLAS

MUJER MAYOR: Un día, una noche, Perota llegó a la orilla. ¡Qué sorpresa! Miles de frutas multicolores se agolpaban frente a una valla.

ENTRA EFECTO MULTITUD

PEROTA: ¿Qué es lo que pasa aquí? ¡Ay, qué sola me siento! ¿Quiénes son estas frutas y qué idioma hablan?

MUJER MAYOR: Entre la muchedumbre, Perota iba caminando. Se encontraba en la puerta de entrada del país de las manzanas. Allí, plátanos, uvas, melocotones, y muchas otras especies de frutas esperaban su oportunidad de llegar a un mundo mejor. De repente, un tomate campesino se acercó a la desorientada Perota.

TOMATE: Fruta verde, no te desanimes, esta noche quizás nos tocará la suerte. Ven con nosotros.

MUJER: Perota no entendía nada pero se dejó llevar por el aspecto bonachón del tomate campesino. Horas más tarde, llegó la noche y la hora de probar el destino.

EFECTO GRILLOS

TOMATE: Fruta verde, ahora, sígueme.

MUJER: Todos se fueron corriendo, Perota iba detrás, angustiada. Sus semillas latían de terror. Como todos, subió a la valla, sin saber que, del otro lado, una exprimidora gigante les esperaba.

EFEECTO RUIDO: GRITOS

MUJER: Por fortuna, Perota rebotó en la cáscara de una naranja y pudo pasar al otro lado. Su amigo, el tomate, no corrió la misma suerte.

EFEECTO CORRER CON JADEO

PEROTA: Ahora estoy sola otra vez, ¿por qué la historia tiene que repetirse siempre?

MÚSICA TRANSICIÓN

MUJER: Tras caminar varias horas, Perota había llegado a una ciudad grandísima. Su objetivo era conseguir hablar con alguien, así que, desesperada, se acercó a la primera manzana que vio.

EFEECTO CIUDAD

PEROTA: Perdona, ¿puedes ayudarme?

MANZANA 1: ¿Algún problema, pera? Tómame una tierra con gas y la sonrisa encontrarás.

MUJER: Perota no entiende ni una semilla de lo que le cuenta la manzana, pero al verla irse entiende que no la iba a ayudar. Esta situación se repitió en otras ocasiones, hasta que por fin encontró una manzana diferente que habla un poco el perisano.

MANZANA 2: Pera, ¿tú perdida? Ahí en la plaza más fruta como tú. Ven.

MUJER: La manzana acompañó a Perota hasta la oficina de Frutería. Allí volvió a encontrar interminables colas de frutas variadas: plátanos, tomates, melocotones, albaricoques, piñas... Perota se sentó a esperar, y esperó y esperó, y se durmió, y volvió a despertarse al día siguiente, cuando, por fin, llegó su turno. Le atendió una manzana estirada y en extremo educada, sólo que habló a Perota en un idioma que no entendía, el manzanés.

MANZANA 3: Buenos días. Traigame su acta de nacimiento, una copia del pasaporte, el original del contrato de trabajo y cien euros para el sello oficial. Si usted no cumple los requisitos antes de tres semanas será expulsada. Aquí tiene usted el formulario. Si tiene usted alguna duda puede entrar en nuestra página web www.oficinadefruteria.com. Siguiendo

MUJER: Así que Perota se fue sin haber entendido nada, pensando en su familia, y sin saber que ella, ahora, era la única de las peras de rabo rizado.

MÚSICA TRANSICIÓN

NIÑO: Esta es la historia que me contaron en el mercado. Yo siempre me he preguntado, ¿qué habría hecho yo si hubiera sido Perota? ¿Y si hubiera sido una manzana? ¿Y tú, qué habrías hecho?

MÚSICA CIERRE

CRÉDITOS FINALES

5. BIBLIOGRAFÍA

- LÓPEZ VIGIL, José Ignacio (1997). *Manual urgente para radialistas apasionados*, Artes Gráficas, Quito.
- <http://www.theatreoftheoppressed.org/> [23 de febrero de 2012]

CAPÍTULO 8

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO COMO ELEMENTO TRANSVERSAL EN LAS ACTUACIONES, INVESTIGACIONES Y PROYECTOS DE LA UNIÓN EUROPEA

M^a Teresa Velasco Portero

Profesora acreditada contratada doctora.
INSA-ETEA, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales,
Centro adscrito a la Universidad de Córdoba
tvelasco@etea.com

1. RESUMEN

La igualdad y la no discriminación se incluyen en el sistema de valores y entre los fines y principios de la UE. Además, el art. 21 TUE prevé que se tenga en cuenta el principio de igualdad en la acción exterior de la Unión, junto al respeto de los derechos humanos y a la dignidad de las personas, así como la defensa de los valores europeos en las relaciones internacionales. Esto supone la consagración de la transversalidad de las políticas de género (*mainstreaming* de género), concepto técnico que no sustituye sino que completa a las tradicionales políticas de apoyo a las mujeres.

PALABRAS CLAVE: Igualdad, transversalidad, derecho comunitario

ABSTRACT

Equality and non-discrimination are included in the value system and among the purposes and principles of the European Union. In addition, article 21 of the Treaty on European Union sees that it is taken into account the principle of equality in

action outside the Union, together with the respect for human rights and dignity of persons, as well as the defense of European values in international relations. This supposes the consecration of the mainstreaming of gender policies (gender mainstreaming) technical concept but does not replace the traditional comprehensive policies to support women.

KEY WORDS: Gender equality, mainstreaming, European Union legislation,

2. INTRODUCCIÓN

La igualdad es un concepto complejo, rico en matices, que pese a ello es utilizado con gran ligereza tanto en el ámbito jurídico como en el político. Por poner un ejemplo de la complejidad del tema, podemos recordar que nuestro ordenamiento constitucional contiene múltiples referencias a la igualdad, a la que considera una de sus “valores superiores”¹⁰, un “principio que los poderes públicos tienen que garantizar”¹¹ y un “derecho fundamental”¹². Algo parecido ocurre actualmente en el Derecho comunitario, pues a pesar de que en los Tratados fundacionales la igualdad era una cuestión más plana, menos elaborada, las sucesivas reformas han ido aumentando progresivamente su complejidad y su relevancia, de forma que actualmente también en este ordenamiento podemos distinguir la diversidad de facetas de la igualdad. Asimismo, hay que tener cuenta que aunque tanto la igualdad y la no discriminación no solo tienen que ver con el factor género, sino que tienen carácter mucho más general, es cierto que tanto el ordenamiento comunitario como nuestro ordenamiento interno hacen especial hincapié en la igualdad por razón de género, lo que tiene su justificación en que este tipo de desigualdades afectan a la mitad de la población, siendo cuantitativamente las más importantes. No obstante, también se preocupa el derecho comunitario de la consecución de la igualdad de oportunidades en relación con otros factores, como puede ser de la nacionalidad (cuestión de gran trascendencia para un organismo que integra actualmente a 27 países) o la discapacidad.

En todo caso, la actual normativa comunitaria señala de manera muy clara que la perspectiva de género ha de ser un elemento transversal en los proyectos y actuaciones de la Unión Europea, así como en las investigaciones por ella financiadas, como medio para evitar la perpetuación de las discriminaciones.

10 Art. 1 CE: “1. España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político.”

11 Art. 9 CE

12 Art. 14 CE

3. LAS DISTINTAS REFERENCIAS A LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN LAS VERSIONES CONSOLIDADAS DE LOS TRATADOS RESULTANTES DEL TRATADO DE LISBOA

Tras la entrada en vigor del Tratado de Lisboa, es el momento de analizar el tratamiento que tiene la igualdad en las versiones consolidadas de los Tratados de la Unión Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea.

REFERENCIAS A LA IGUALDAD EN EL TRATADO DE LA UNIÓN EUROPEA

Igualdad como valor:

Esta consideración se le da en el art. 2 del Tratado, que consagra el sistema de valores que constituye el eje esencial de la Unión, incluyendo como tales, entre otros, “la igualdad”, “la no discriminación” y “la igualdad entre mujeres y hombres”.

Igualdad como derecho:

El art. 6 TUE reconoce los derechos, libertades y principios enunciados en la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea de 7 de diciembre de 2000, tal como se adaptó el 12 de diciembre de 2007 (DOUE C 303, 14 de diciembre de 2007), y a la que otorga el mismo valor jurídico que los Tratados. Con respecto al contenido de la Carta, hay que señalar que, sin perjuicio del reconocimiento del derecho a la libertad y a la seguridad (art. 6), las referencias directas al principio se incluyen en su Título III (arts. 20 a 26) relativo a “Igualdad”, en que se integra el derecho de igualdad ante la ley, el principio de no discriminación, el reconocimiento a la diversidad cultural, religiosa y lingüística, y expresamente la “igualdad entre mujeres y hombres” (art. 23), garantizándola “en todos los ámbitos, inclusive en materia de empleo, trabajo y retribución”, y permitiendo el mantenimiento de “ventajas concretas a favor del sexo menos representado”.

Igualdad como principio de actuación:

El art. 3 TUE consagra los fines de la UE y sus principios. En el art. 3.3 se establece expresamente que “la Unión combatirá la exclusión social y la discriminación” y “fomentará (...) la igualdad entre hombres y mujeres”.

Finalmente, el art. 21 TUE prevé que se tenga en cuenta el principio de igualdad en la acción exterior de la Unión, junto al respeto de los derechos humanos y a la dignidad de las personas, así como la defensa de los valores e intereses europeos en las relaciones internacionales.

REFERENCIAS A LA IGUALDAD EN EL TRATADO DE FUNCIONAMIENTO DE LA UNIÓN EUROPEA

El Tratado de Lisboa introduce novedades destacables en el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (TFUE), que se inicia con la regulación de las competencias de la Unión (arts. 2 a 6 TFUE), clasificadas en exclusivas de la Unión, compartidas (tales como política social, cohesión económica, social y territorial, y sobre espacio de libertad, seguridad y justicia), las de apoyo, coordinación o complemento a los Estados Miembros (como educación, formación y cultura) y con disposiciones específicas en otras materias (como investigación y desarrollo tecnológico).

Pues bien, en lo relativo al tratamiento de la igualdad en este Tratado, podemos decir que entre las cuestiones más relevantes se encuentra el ya mencionado reconocimiento del carácter transversal de la igualdad y las políticas de género, introducido por el Tratado de Amsterdam. En realidad, dicho Tratado recogió un concepto que acababa de ser definido por el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC), el concepto de transversalización de la perspectiva de género (también conocido como *Mainstreaming de género*): “Transversalizar la perspectiva de género es el proceso de valorar las implicaciones que tiene para los hombres y para las mujeres cualquier acción que se planifique, ya se trate de legislación, políticas o programas, en todas las áreas y en todos los niveles. Es una estrategia para conseguir que las preocupaciones y experiencias de las mujeres, al igual que las de los hombres, sean parte integrante en la elaboración, puesta en marcha, control y evaluación de las políticas y de los programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, de manera que las mujeres y los hombres puedan beneficiarse de ellos igualmente y no se perpetúe la desigualdad. El objetivo final de la integración es conseguir la igualdad de los géneros”¹³.

Así, entre las disposiciones de aplicación general (Título II, arts. 7 a 17), se prevé que, en todas sus acciones, la Unión tendrá como objetivo “eliminar las desigualdades entre el hombre y la mujer y promover su igualdad” (art. 8), incluyendo como contenido del mismo la lucha contra la violencia doméstica en todas sus formas (Declaración núm. 19 Aneja al Tratado sobre este precepto¹⁴), y que, “En la

13 Es la definición dada en julio de 1997 por el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas. El *mainstreaming de género* se ha convertido hoy en día en uno de los elementos clave para conseguir la igualdad de oportunidades, reconocido tanto a nivel internacional como a nivel interno desde que fue adoptada como estrategia global para promover la igualdad de oportunidades en la IV Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre las Mujeres de Pekín 1995.

14 “La Conferencia conviene en que, en su empeño general por eliminar las desigualdades entre la mujer y el hombre, la Unión tratará en sus distintas políticas de combatir la violencia doméstica en todas sus formas. ES preciso que los Estados miembros adopten todas las medidas necesarias para prevenir y castigar estos actos delictivos y para prestar apoyo y protección a las víctimas”

definición y ejecución de sus políticas y acciones, la Unión tratará de luchar contra toda discriminación por razón de sexo, raza u origen étnico, religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual” (art. 10). Además, la Segunda Parte del Tratado, titulada “No discriminación y ciudadanía” (arts. 18-25) incluye una serie de disposiciones al respecto. De esta manera, el art. 18 prohíbe de manera específica las discriminaciones por razón de nacionalidad, lo que se completa en el art. 19 con la atribución al Consejo de la competencia para “adoptar acciones adecuadas para luchar contra la discriminación por motivos de sexo, de origen racial o étnico, religión, convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual”. Asimismo, establece que no obstante lo anterior, “el Parlamento y el Consejo podrán adoptar, con arreglo al procedimiento legislativo ordinario, los principios básicos de las medidas de la Unión de estímulo, con exclusión de toda armonización de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembros, para apoyar las acciones de los Estados miembros emprendidas con el fin de contribuir a la consecución de los objetivos enunciados (...)”

De esta manera, podemos decir que el principio antidiscriminatorio comunitario no tiene un carácter omnicompreensivo y general al estilo del establecido en los ordenamientos internos, como el español. En realidad, el art. 19 TFUE se limita a configurar una competencia comunitaria sobre la materia, careciendo de contenido sustantivo directamente aplicable. Lo que reconoce este principio son específicas causas de discriminación prohibidas, con específicos regímenes jurídicos y específicas excepciones¹⁵.

Finalmente, el nuevo Tratado incluye disposiciones sobre la igualdad en la regulación de la Política Social (Título X, arts. 151 a 161), entre cuyos objetivos se integran la mejora de las condiciones de vida y de trabajo, la equiparación por la vía del progreso, una protección social adecuada y la lucha contra las exclusiones, entre otros (art. 151). Por otra parte, se prevé que la Unión apoyará y completará la acción de los Estados Miembros respecto a la igualdad entre hombres y mujeres en relación a las oportunidades en el mercado laboral y al trato en el trabajo, y a la lucha contra la exclusión social, entre otras [art. 153.1.º, i) y j)].

Para finalizar, el art. 157 TFUE establece que cada Estado Miembro garantizará la aplicación de igualdad de retribución para un mismo trabajo o uno de igual valor. Además, se prevé que puedan adoptarse medidas para garantizar la aplicación de la igualdad y se mantiene la posibilidad de los Estados Miembros para mantener o adoptar medidas que ofrezcan ventajas concretas destinadas a facilitar al sexo menos representado el ejercicio de actividades profesionales o a evitar o compensar desventajas en sus carreras profesionales.

15 Vid. Ballester Pastor, A. (2010, pp. 17 y ss.)

4. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA IGUALDAD COMO DERECHO EN EL TRATADO DE LISBOA

Como hemos visto en el apartado anterior, el Tratado de Lisboa soluciona el problema de la inexistencia de una Carta Comunitaria de Derechos Fundamentales (tras el frustrado proyecto de Constitución Europea de 2004) por la vía de reconocer los derechos, libertades y principios enunciados en la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea de 7 de diciembre de 2000, tal como se adaptó el 12 de diciembre de 2007 (DOUE C 303, 14 de diciembre de 2007), otorgándole el mismo valor jurídico que los Tratados¹⁶. Asimismo, establece que los derechos, libertades y principios enunciados en la Carta se interpretarán de acuerdo con su Título VII (por las que se rige su interpretación y aplicación) y teniendo debidamente en cuenta las explicaciones a que se hace referencia en la Carta, que indican las fuentes de dichas disposiciones.

De esta manera, cuando la UE proponga y aplique la legislación, deberá respetar los derechos establecidos en la Carta, y los Estados miembros también tendrán que hacerlo cuando apliquen la legislación de la UE.

También se establece que la Unión se adherirá al Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, de manera que los derechos fundamentales que en este se garantizan y los que son fruto de las tradiciones constitucionales comunes a los Estados miembros formarán parte del Derecho de la Unión como principios generales.

LA IGUALDAD EN LA CARTA DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES DE LA UNIÓN EUROPEA Y EN EL CONVENIO EUROPEO PARA LA PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS

El Preámbulo de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea señala que la Unión está fundada sobre los valores indivisibles y universales de la dignidad humana, la libertad, la igualdad y la solidaridad. Con esta declaración como punto de partida, el Capítulo III tiene como título “Igualdad”, formando parte de su contenido este y otros derechos. En concreto, el art. 20 consagra la igualdad ante la ley (“Todas las personas son iguales ante la ley”), para a continuación establecer la prohibición de discriminaciones. En este sentido, el art. 21 prohíbe

¹⁶ Art. 6 TUE

toda discriminación y, en particular, la ejercida por determinadas razones¹⁷; se trata por tanto de un precepto antidiscriminatorio con causa abierta pero con mención específica de causas prohibidas; la nacionalidad queda enunciada como causa de discriminación prohibida, pero dentro del “ámbito de aplicación de los Tratados y sin perjuicio de sus disposiciones particulares”; no hay especificación de ámbito aplicativo del derecho a la no discriminación, por lo que no se limita exclusivamente al ámbito laboral. Por otra parte, el art. 23 consagra específica y separadamente el derecho a la igualdad por razón de género, reconociendo expresamente su aplicación en todos los ámbitos (no sólo los laborales) y admitiendo la validez comunitaria de las medidas de acción positiva¹⁸.

El establecimiento del principio antidiscriminatorio en el art. 21 de la Carta tiene como referente el art. 14 del Convenio Europeo de Derechos Humanos¹⁹, al que se adhiere la Unión en virtud del art. 6.3 del TUE. Dicho convenio cuenta además con un Protocolo de 2000, que incide en el deber que tienen los Estados de asegurar el goce de los derechos reconocidos en la ley sin ninguna discriminación. Es el Protocolo nº 12 al Convenio, dedicado íntegramente a promover la igualdad de todos mediante la garantía colectiva de la prohibición general de discriminación, y donde se reitera que el principio de no discriminación no impide a los Estados tomar medidas para promover una igualdad plena y efectiva, siempre que respondan a una justificación objetiva y razonable. Esto supone un reconocimiento expreso de las medidas de acción positiva, teniendo en cuenta que los artículos 1 y 2 del Protocolo (Prohibición general de la discriminación y aplicación territorial) se consideran artículos adicionales al Convenio²⁰.

En lo referente al valor jurídico de los derechos reconocidos en la Carta, ya hemos mencionado *ut supra* que el art. 6.1 del Tratado establece que tendrá “el mismo valor jurídico que los tratados”; en cuanto a su interpretación y aplicación, el propio 6.3 TUE nos remite a las disposiciones generales del título VII de la Carta,

17 Por razón de sexo, raza, color, orígenes étnicos o sociales, características genéticas, lengua, religión o convicciones, opiniones políticas o de cualquier otro tipo, pertenencia a una minoría nacional, patrimonio, nacimiento, discapacidad, edad u orientación sexual.

18 Art. 23: “La igualdad entre hombres y mujeres será garantizada en todos los ámbitos, inclusive en materia de empleo, trabajo y retribución. El principio de igualdad no impide el mantenimiento o la adopción de medidas que ofrezcan ventajas concretas a favor del sexo menos representado.”

19 Art. 14: Prohibición de discriminación: El goce de los derechos y libertades reconocidos en el presente convenio ha de ser asegurado sin distinción alguna, especialmente por razones de sexo, raza, color, lengua, religión, opiniones políticas u otras, origen nacional o social, pertenencia a una minoría nacional, fortuna, nacimiento o cualquier otra situación.”

20 “Art. 1.1. El goce de los derechos reconocidos por la ley ha de ser asegurado sin discriminación alguna, en particular por razones de sexo, raza, color, lengua, religión, opiniones políticas o de otro carácter, origen nacional o social, pertenencia a una minoría nacional, fortuna, nacimiento o cualquier otra situación. 2. Nadie podrá ser objeto de discriminación por parte de una autoridad pública, en particular por los motivos mencionados en el apartado 1.”

por lo que merece la pena recordar que el art. 51 establece que las disposiciones de la Carta están dirigidas a las instituciones y órganos de la Unión, respetando el principio de subsidiariedad, así como a los Estados miembros únicamente cuando apliquen el Derecho de la Unión. De esta manera, los estados respetarán los derechos, observarán los principios y promoverán su aplicación, con arreglo a sus respectivas competencias.

EL DESARROLLO DE ESTOS DERECHOS EN LAS DIRECTIVAS COMUNITARIAS

Como se ha observado al hablar de la igualdad y la no discriminación en los Tratados comunitarios, aunque se consagran con carácter general, sin dar una lista cerrada de las causas de discriminación prohibidas, la Unión Europea le da una especial relevancia a la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y a la no discriminación por razón de sexo y, dentro de ella, a su desarrollo en el ámbito de las relaciones laborales y mercado de trabajo.

Esta importancia tiene su reflejo en la legislación derivada de forma tal que podemos decir que, en la actualidad, la legislación comunitaria en materia de igualdad de género constituye un pilar fundamental de la política de igualdad de oportunidades en Europa. Desde la entrada en vigor del Tratado de Roma se han adoptado diversas directivas europeas en el ámbito de igualdad de trato entre mujeres y hombres, todas ellas vinculantes para los Estados miembros de la Unión, que están obligados a transponer esas normas comunitarias a sus legislaciones nacionales. De estas, algunas han sido derogadas o refundidas en otras posteriores²¹. Esta legislación regula una amplia gama de cuestiones en el ámbito de la igualdad de género, entre las que destacan el derecho a la igualdad de trato entre hombres y mujeres en el trabajo, las retribuciones laborales, la seguridad social y el acceso a bienes y servicios. Asimismo, ofrecen un régimen especial de protección a las mujeres embarazadas y a las que acaban de tener hijos, y se establece una normativa común en cuanto a las mujeres que ejercen una actividad laboral autónoma y a los cónyuges que les ayudan.

Con esta base se fomenta la igualdad y se garantiza el principio de no discriminación, pues los ciudadanos tienen la capacidad necesaria para interponer acciones judiciales ante los tribunales nacionales siempre que consideren que sus derechos han sido violados.

Actualmente, el desarrollo de la igualdad de oportunidades y la no discriminación a través de Directivas comunitarias se articula en torno a varios temas que,

²¹ A fin de aumentar la transparencia, la claridad y la coherencia de la legislación, en 2006 la UE adoptó una directiva en virtud de la cual se agrupaban en un solo texto todas las disposiciones relativas a la igualdad de retribución, a los regímenes profesionales y a la carga de la prueba.

como veremos, se centran mucho en el ámbito laboral pero también alcanzan a otros aspectos:

1. Principio de igualdad de trato entre mujeres y hombres fuera del mercado laboral: Está regulado por medio de la *Directiva 2004/113/CE* del Consejo, de 13 de diciembre de 2004, por la que se aplica el principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres al acceso a bienes y servicios y su suministro.
2. La igualdad de oportunidades e igualdad de trato entre hombres y mujeres en asuntos de empleo y ocupación: Actualmente está en vigor la *Directiva 2006/54/CE* del Parlamento Europeo y del Consejo, de 5 de julio de 2006, relativa a la aplicación del principio de igualdad de oportunidades e igualdad de trato entre hombres y mujeres en asuntos de empleo y ocupación. Se trata de una refundición de Directivas anteriores, con el objetivo de simplificar, modernizar y mejorar la legislación comunitaria en el ámbito de la igualdad de trato entre hombres y mujeres en asuntos de empleo y ocupación; con esta finalidad, reúne en un único texto las disposiciones de las directivas relativas a este tema, con el fin de hacerlas más claras y eficaces. Derogó la *Directiva 75/117/CEE* del Consejo, de 10 de febrero de 1975, relativa a la aproximación de las legislaciones de los Estados Miembros que se refieren a la aplicación del principio de igualdad de retribución entre los trabajadores masculinos y femeninos, la *Directiva 76/207/CEE* del Consejo, de 9 de febrero de 1976, relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en lo que se refiere al acceso al empleo, a la formación y a la promoción profesionales, y a las condiciones de trabajo, la *Directiva 86/378/CEE* del Consejo de 24 de julio de 1986 relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en los regímenes profesionales de seguridad social y la *Directiva 97/80/CE* del Consejo de 15 de diciembre de 1997 relativa a la carga de la prueba en los casos de discriminación por razón de sexo
3. La actividad autónoma, incluidas las actividades agrarias: La igualdad en este tipo de actividades es el tema regulado por la *Directiva 2010/41/UE* del Parlamento Europeo y del Consejo, de 7 de julio de 2010, sobre la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres que ejercen una actividad autónoma, y por la que se deroga la *Directiva 86/613/CEE* del Consejo. Los Estados miembros pondrán en vigor las disposiciones legales, reglamentarias y administrativas necesarias para dar cumplimiento a lo establecido en la presente Directiva a más tardar el 5 de agosto de 2012.
4. Los permisos parentales: Se ha producido una importante ampliación de estos derechos a través de la reciente *Directiva 2010/18/UE* del Consejo, de 8 de marzo de 2010, por la que se aplica el Acuerdo marco revisado sobre el permiso parental, celebrado por BUSINESSSEUROPE, la UEAPME, el CEEP y la CES, y se deroga la *Directiva 96/34/CE*. Los interlocutores sociales europeos celebraron un nuevo Acuerdo Marco sobre el permiso parental, que amplía la duración del permiso parental a cuatro meses para cada progenitor. Se aplica a todos los trabajadores y a cualquier tipo de contrato, representando un me-

dio para conciliar mejor las responsabilidades profesionales y familiares de los trabajadores y para promover la igualdad de trato entre hombres y mujeres. Los Estados miembros pondrán en vigor las disposiciones legales, reglamentarias y administrativas necesarias para dar cumplimiento a lo establecido en la presente Directiva o se asegurarán de que los interlocutores sociales hayan establecido las disposiciones necesarias mediante acuerdo, a más tardar el 8 de marzo de 2012.

5. La protección de las mujeres embarazadas, que hayan dado a luz o en período de lactancia: Es la materia regulada por medio de la *Directiva 92/85/CEE* del Consejo de 19 de octubre de 1992 relativa a la aplicación de medidas para promover la mejora de la seguridad y de la salud en el trabajo de la trabajadora embarazada, que haya dado a luz o en período de lactancia (décima Directiva específica con arreglo al apartado 1 del artículo 16 de la Directiva 89/391/CEE). Esta Directiva establece directrices para la evaluación de los riesgos vinculados a los agentes químicos, físicos o biológicos, así como a los procedimientos industriales, los movimientos y las posturas y las cargas físicas y mentales. Prevé medidas provisionales para proteger a las mujeres embarazadas, que hayan dado a luz o en período de lactancia contra estos riesgos y prohíbe completamente la exposición a algunos agentes químicos, físicos o biológicos. Además, diversas disposiciones particulares regulan el trabajo nocturno, el permiso de maternidad, los exámenes prenatales, los derechos inherentes al contrato de trabajo y la protección contra los despidos discriminatorios. La Directiva exhorta a los Estados miembros a que hagan lo necesario para que cualquier mujer que se considere perjudicada por el incumplimiento de las medidas pueda hacer valer sus derechos.
6. Seguridad social: La *Directiva 79/7/CEE* del Consejo, de 19 de diciembre de 1978 se ocupa de regular la aplicación progresiva del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en materia de seguridad social, respondiendo al interés que desde un momento histórico muy temprano mantuvo la Comunidad Europea por la eliminación de las desigualdades en todos los ámbitos.

Aunque la mayoría de las Directivas se ocupan de la igualdad entre mujeres y hombres, también hay algunas Directivas que desarrollan el derecho a la igualdad en relación con otros factores, no solo el sexo de las personas. Es el caso de la *Directiva 2000/78/CE* del Consejo, de 27 de noviembre de 2000, relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación, cuyo objeto es establecer un marco general para luchar contra la discriminación por motivos de religión o convicciones, de discapacidad, de edad o de orientación sexual en el ámbito del empleo y la ocupación, con el fin de que en los Estados miembros se aplique el principio de igualdad de trato; en la misma línea, la *Directiva 2000/43/CE* del Consejo, de 29 de junio de 2000, se ocupa de cuestiones relativas a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente

de su origen racial o étnico. Esta última recoge los conceptos de discriminación directa e indirecta, y se aplica en relación no solo con el empleo y la ocupación, sino en otros muchos ámbitos como en la actividad por cuenta propia y al ejercicio profesional, el acceso a todos los tipos y niveles de orientación profesional, formación profesional, formación profesional superior y reciclaje, incluida la experiencia laboral práctica, la afiliación y participación en una organización de trabajadores o de empresarios, o en cualquier organización cuyos miembros desempeñen una profesión concreta, incluidas las prestaciones que éstas concedan, la protección social, incluida la seguridad social y la asistencia sanitaria, las ventajas sociales, la educación y el acceso y oferta de bienes y servicios disponibles para el público, incluida la vivienda.

Este importante acervo legislativo nos lleva a que contemos actualmente con una serie de conceptos muy consolidados a este nivel. Nos referimos, fundamentalmente, al concepto de discriminación directa y discriminación indirecta, así como al de acoso definidos en las Directivas 2000/78/CE y 2006/54/CE tanto en relación con la discriminación por razón de sexo como con respecto a motivos raciales o étnicos, de cuya casuística se ha ocupado asimismo la jurisprudencia del TJ:

Discriminación directa:

- A. Por razón de sexo: la situación en que una persona sea, haya sido o pudiera ser tratada por razón de sexo de manera menos favorable que otra en situación comparable.
- B. Por motivos raciales o étnicos: cuando, por motivos de origen racial o étnico, una persona sea tratada de manera menos favorable de lo que sea, haya sido o vaya a ser tratada otra en situación comparable.

Discriminación indirecta:

- A. Por razón de sexo: la situación en que una disposición, criterio o práctica aparentemente neutros sitúan a personas de un sexo determinado en desventaja particular con respecto a personas del otro sexo, salvo que dicha disposición, criterio o práctica pueda justificarse objetivamente con una finalidad legítima y que los medios para alcanzar dicha finalidad sean adecuados y necesarios.
- B. Por motivos raciales o étnicos: cuando una disposición, criterio o práctica aparentemente neutros sitúe a personas de un origen racial o étnico concreto en desventaja particular con respecto a otras personas, salvo que dicha disposición, criterio o práctica pueda justificarse objetivamente con una finalidad legítima y salvo que los medios para la consecución de esta finalidad sean adecuados y necesarios
- C. *Acoso (por razón de sexo)*: la situación en que se produce un comportamiento no deseado relacionado con el sexo de una persona con el propósito o el efecto de atentar contra la dignidad de la persona y de crear un entorno intimidatorio, hostil, degradante, humillante u ofensivo; *Acoso sexual*: la situación en que

se produce cualquier comportamiento verbal, no verbal o físico no deseado de índole sexual con el propósito o el efecto de atentar contra la dignidad de una persona, en particular cuando se crea un entorno intimidatorio, hostil, degradante, humillante u ofensivo; *Acoso*: comportamiento no deseado relacionado con el origen racial o étnico que tenga como objetivo o consecuencia atentar contra la dignidad de la persona y crear un entorno intimidatorio, hostil, degradante, humillante u ofensivo. Todos estos comportamientos se consideran discriminatorios.

5. CUESTIONES GENERALES SOBRE LA TRANSVERSALIDAD O MAINSTREAMING DE GÉNERO Y SU PLASMACIÓN EN EL TRATADO DE LISBOA

La relevancia que se le viene dando a nivel internacional al llamado *mainstreaming de género*, a partir de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Beijing en 1995 ha tenido su reflejo en el Tratado de Lisboa, que incide en la transversalidad de las políticas de género en la Unión Europea en la línea iniciada por el Tratado de Amsterdam. Dada la importancia práctica de este principio, que determina la actuación de la Unión en esta materia, reviste especial interés detenerse en su consideración.

La definición del Grupo de expertos del Consejo de Europa, que se refiere principalmente al ámbito de la Unión Europea, destaca cinco elementos clave en la implantación de la estrategia del *mainstreaming de género*:

1. Un cambio en el concepto de igualdad de género, más amplio del existente. Dicho concepto incluye no solamente igualdad *de iure* sino también *de facto*. La igualdad de facto requiere la adopción de una serie de estrategias muy variadas, que incluyen desde la clásica igualdad de oportunidades a las acciones positivas, pasando por el *mainstreaming* y a otros instrumentos. Además se exige la aplicación de 'una perspectiva de género y no un enfoque limitado a los problemas de las mujeres'²², esto cual significa tener en cuenta las relaciones entre mujeres y hombres, y la manera en que los roles asignados a cada sexo afectan a las oportunidades y el estilo de vida del otro.
2. La incorporación de la perspectiva de género en la agenda política dominante. De esta manera, los problemas de igualdad de género tienen que ser tratados dentro de los trabajos sobre la educación, sobre el transporte o cualquiera que sea el tema sobre el que se esté actuando²³. En cada ámbito político habrá que hacer referencia a los temas de género y consideraciones relativas a la medida

22 CONSEJO DE EUROPA, (1999, p. 32)

23 CONSEJO DE EUROPA, op. cit., p. 25.

en la que una iniciativa política podría afectar a mujeres y hombres de forma diferente.

3. La inclusión y la participación de las mujeres en instituciones y procesos de toma de decisiones. El *mainstreaming* de género requiere conseguir la democracia paritaria, que es la igual representación de mujeres y hombres en la toma de decisiones. Un número siempre creciente de previsiones de la Unión Europea sostienen la necesidad de una participación equilibrada de mujeres y hombres en el proceso de toma de decisiones y en los comités y grupos de expertos de la Comisión²⁴. La Decisión de la Comisión 2000/407 recomienda que la participación de las mujeres sea, al menos, del 40%.
4. La prioridad dada a las políticas de igualdad de género y a las que tienen especial relevancia para las mujeres (como por ejemplo las políticas social y familiar), con el objetivo de conseguir la igualdad sustancial.
5. Un cambio en las culturas institucional y organizativa, produciéndose una *cooperación horizontal* en asuntos de género entre todos los ámbitos, departamentos y niveles (nacional, regional y local) políticos y el uso de *herramientas y técnicas* adecuadas para integrar la variable de género en todas las políticas, hacer un seguimiento y evaluar estas últimas desde la perspectiva de género. La recogida de datos estadísticos desagregados por género y la realización de encuestas, pronósticos o análisis de coste-beneficio desde una perspectiva de género permiten trazar con mayor precisión la situación socioeconómica de ambos sexos y ofrecen información sobre el impacto que puedan tener las decisiones políticas en las diversas condiciones de vida de mujeres y hombres. Los métodos de evaluación del impacto de género permiten analizar con antelación las consecuencias que una determinada propuesta política podría tener para la igualdad de género, con el fin de poder remediar los efectos negativos antes de que se tome la decisión. Asimismo, supone incluir entre los actores de las políticas tanto a expertos en igualdad como a la propia sociedad civil.

Conforme a las recomendaciones de los expertos del Consejo de Europa, una correcta aplicación del *mainstreaming* de género exige el cumplimiento de los cinco requisitos descritos, es decir un concepto más amplio de igualdad de género, la incorporación de la perspectiva de género en la agenda política dominante, la participación equilibrada de las mujeres en los procesos de toma de decisiones, la prioridad otorgada a las políticas de género y a las que tienen especial relevancia para

24 Véase CONSEJO, "Recomendación 96/694 del Consejo relativa a la participación equilibrada de las mujeres y de los hombres en el proceso de toma de decisiones", DOCE (1996) L 319/11; CONSEJO, "Decisión 182/1999 del Parlamento Europeo y del Consejo", DOCE (1999) L 26/1; COMISIÓN, "Decisión 2000/407 sobre el equilibrio entre hombres y mujeres en los comités y los grupos de expertos creados por la Comisión", DOCE (2000) L 154/34; COMISIÓN, "Comunicación de la Comisión a los Estados Miembros sobre la Decisión relativa a equilibrio entre hombres y mujeres en los comités y los grupos de expertos creados por la Comisión", DOCE (2000) C 203/4.

las mujeres, y un cambio de las estructuras institucional y organizativa que afecta al proceso político, los mecanismos y los actores políticos.

En todo caso, y pese a su importancia, hay que señalar que la estrategia de transversalización no elimina la necesidad de elaborar políticas y programas específicamente destinados a las mujeres, así como una legislación positiva en su favor; tampoco elimina la necesidad de unidades o coordinadores para las cuestiones de género. Es decir, la transversalización es una estrategia complementaria, no sustitutiva de estas otras medidas.

Dado que la transversalización de la perspectiva de género ya estaba recogida por el Tratado de Lisboa²⁵, la Unión Europea lleva años desarrollando este tipo de estrategias, definidas y desarrolladas en la Comunicación de la Comisión, de 21 de febrero de 1996, “Integrar la igualdad de oportunidades entre las mujeres y los hombres en el conjunto de las políticas y acciones comunitarias”. Según este documento, el concepto de transversalidad consiste en tener en cuenta de forma sistemática las diferencias entre las condiciones, situaciones y necesidades de las mujeres y de los hombres en el conjunto de las políticas y acciones comunitarias, lo que requiere un esfuerzo de movilización de todas las políticas.

En dicha Comunicación se detallan las principales líneas de acción a seguir en los distintos ámbitos: empleo y mercado de trabajo, mujeres empresarias en las PYME, incluir la igualdad de oportunidades como objetivo específico o prioridad adicional en materia de educación y formación, lucha contra la violencia hacia las mujeres y de lucha contra el tráfico de personas y la rehabilitación en la sociedad de las víctimas de este tráfico, integración de la transversalidad en las políticas de cooperación al desarrollo, política de comunicación e igualdad de oportunidades en la propia política de personal de la Comisión. Asimismo, la Comunicación pone de relieve el papel que desempeñan los Fondos Estructurales, que constituyen el principal instrumento financiero de la Comunidad y cuya intervención afecta a varios ámbitos de la promoción de la igualdad de oportunidades.

Es de esperar que la afirmación y consolidación del principio realizada en el Tratado de Lisboa repercuta en un reforzamiento de este tipo de estrategias.

25 Sobre el principio de transversalidad en el Derecho comunitario, vid. LOUSADA AROCHENA, J.F., El principio de transversalidad de la dimensión de género, MTAS, 2007, pp. 17 y ss.

6. BIBLIOGRAFÍA

- BALAGUER CASTEJÓN, M. L. (2005). “La Constitución Europea y la igualdad de género”. *Revista de Derecho Constitucional Europeo*, nº 3, pp. 273-290.
- BALLESTER PASTOR, M. A. (2009). “Los derechos sociales en la Carta Comunitaria de derechos fundamentales y en el Tratado de Lisboa”. *Actualidad Laboral*, nº 15, pp. 1752-1766.
- CONSEJO DE EUROPA (1999). *Mainstreaming de género. Marco conceptual, metodología y presentación de “buenas prácticas”. Informe final de las actividades del Grupo de especialistas en mainstreaming*. Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- FERNÁNDEZ DE GATTA SÁNCHEZ, D. (2007). “La igualdad en la Unión Europea: un principio bien entendido y aplicado”. *Diario La Ley*, nº 7.
- LOUSADA AROCHENA, J. F. (2007). *El principio de transversalidad de la dimensión de género*. Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- MIRANDA BOTO, J. M., (2008). “La incidencia del Tratado de Lisboa en el ámbito social”. *Temas Laborales*, nº 97, pp. 9-24.
- PICO LORENZO, C., (2009). “La Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea”. *Revista Unión Europea Aranzadi*, Nov, pp. 21-33.
- QUESADA SEGURA, R. (2007). “La no discriminación, la igualdad de trato y de oportunidades, en el ordenamiento europeo. Del Convenio Europeo de Derechos Humanos del Consejo de Europa, a los Tratados y a la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea”. *Revista Ministerio Trabajo y Asuntos Sociales*, nº extra 3, pp. 53-75.
- SEMPERE CANO, A. V. y CANO GALÁN, Y., (2005) “Igualdad y no discriminación en la Unión Europea”. *Revista Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, nº 57, pp. 121-135.
- VALDEOLIVAS GARCÍA, Y. (2005). “Igualdad por razón de sexo y Constitución Europea”. *Revista Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, nº 57, pp. 193-216.



**TURISMO ÉTICO
Y RESPONSABLE**



CAPÍTULO 9

CAMINOS DE CONCORDIA. I: CÓRDOBA-TOLEDO Y TOLEDO-CÓRDOBA

Fundación Paradigma Córdoba (Córdoba)
info@bibliotecavivadeal-andalus.org

1. RESUMEN

La Fundación Paradigma Córdoba lleva a cabo actividades culturales que procuran manifestar los beneficios éticos y prácticos de la convivencia. Así lo realiza a través del Museo Vivo de al-Andalus y la Biblioteca Viva de al-Andalus, ubicados en Córdoba. Desde 2011, inició su Proyecto CAMINOS DE CONCORDIA, apoyado en referencias históricas y simbólicas de interculturalidad, para establecer recorridos que evoquen las relaciones interculturales y sus vestigios. Así ocurre con los caminos entre Córdoba y Toledo, en que han brillado las relaciones entre las tres culturas, cristiana, judía y musulmana, presentes en el rico legado artístico y literario de la Península Ibérica.

PALABRAS CLAVE: caminos históricos, interculturalidad, Córdoba, Toledo, turismo ético.

ABSTRACT

The Fundación Paradigma Córdoba carries out cultural activities that manifest the ethical and practical benefits of coexistence. It thus carries out through the Museo Vivo de al-Andalus y la Biblioteca Viva de al-Andalus, located in Cordoba. From 2011, he started his project CAMINOS DE CONCORDIA (roads of *concordia*), relied on historical and symbolic references of interculturality, to establish routes that evoke intercultural relations and its vestiges. This is true with the ways between Córdoba and Toledo, with conspicuous relations between the three cultures, Chris-

tian, Jewish and Muslim, presents in the rich literary and artistic legacy of the Iberian Peninsula.

KEY WORDS: historical roads, interculturality, Cordova, Toledo, ethical tourism

2. INTRODUCCIÓN

La Cátedra Intercultural “Córdoba Ciudad de Encuentro” convocó el *I Premio a la investigación e innovación para la interculturalidad*. Al conocer que uno de los ejes temáticos de dicho Premio se refiere al “turismo ético y responsable”, la Fundación Paradigma Córdoba considera que uno de nuestros Proyectos, el dedicado a CAMINOS DE CONCORDIA, puede presentarse y optar a dicho premio, en su versión honorífica.

La Fundación Paradigma Córdoba inició en febrero de 2011 este Proyecto de CAMINOS DE CONCORDIA, comenzado por la ruta Córdoba-Toledo y Toledo-Córdoba, a la que viene dedicando continuada atención, constituyéndose desde entonces hasta ahora el equipo de: 1º, documentación, 2º, de elaboración de la *web* (en proceso de creación), y 3º, de trazado, reconocimiento y establecimiento de los itinerarios.

Una de las actividades y manifestaciones públicas ya realizadas de esta Acción fue la JORNADA de CAMINOS DE CONCORDIA, celebrada por la Fundación Paradigma el 18 de junio de 2011 (a la cual nos referiremos más adelante), y la publicación de un folleto de 36 páginas, como luego señalaremos; y la siguiente acción pública será la celebración, a finales del próximo mes de junio de 2012 de unas Jornadas organizadas por la Fundación Paradigma Córdoba: *CAMINOS PARA COMUNICAR CULTURAS*, al que nos referiremos más adelante.

Este *I Premio a la investigación e innovación para la interculturalidad*, como indica su convocatoria, se instituye para “fomentar el desarrollo de la innovación y la investigación en el ámbito del respeto a la diversidad. Su objetivo es dar a conocer y propiciar la implantación de políticas de carácter intercultural como un derecho humano inalienable”, objetivos que la Fundación Paradigma Córdoba comparte y procura llevar a cabo a través de las actividades culturales manifiestas en los contenidos expositivos del *Museo Vivo de al-Andalus* (Torre de la Calahorra, Córdoba), en las actividades culturales organizadas por la *Biblioteca Viva de al-Andalus* (Palacio del Bailío, Córdoba), y en otros proyectos, entre los cuales hemos elegido ahora presentar al Premio éste de los CAMINOS DE CONCORDIA, porque entra de lleno en uno de los ejes temáticos de la convocatoria, el del turismo ético y responsable, aunque debemos observar que también le conciernen los otros tres ejes temáticos convocados: educación inclusiva, plurilingüismo, y atención a la diversidad, puesto que todas estas facetas y propósitos contienen los objetivos de CAMINOS DE CONCORDIA.

En efecto, CAMINOS DE CONCORDIA plantea unos recorridos camineros, empezando por su primera fase: Córdoba-Toledo, que permita evocar a través de sus elementos sus componentes físicos, monumentales y turísticos, todos los componentes morales y éticos de la educación inclusiva (con referencias históricas y monumentales), del plurilingüismo (a las tres culturas/ a las tres lenguas: árabe, hebreo y latín-romance), y la atención a la diversidad, con referencias explícitas a sus dimensiones históricas, que aclaran aspectos y muestran resultados positivos de la diversidad.

3. CAMINOS DE CONCORDIA: CONCEPTOS Y PRESENTACIÓN GENERAL

CONCEPTOS

La urgencia que tenemos los seres humanos por establecer y reforzar los entendimientos entre nosotros mismos, y por tanto entre todas nuestras culturas, posee una dimensión utilitaria y una dimensión moral. Reconocer, así, la interculturalidad es aceptar al Otro, y no excluirlo en ningún aspecto de los derechos humanos. Es una acción “inter”, por tanto mutua, y requiere planteamientos, en gran medida, culturales. Actitudes culturales de apertura y de relaciones entre ámbitos diversos, que se enraízan y refuerzan en los conocimientos sobre los demás, y en abrir las vías de comunicarse, no las de excluirse.

La Fundación Paradigma Córdoba procura que el germen de la tolerancia, convivencia, coexistencia e interculturalidad fructifique a través del conocimiento y el aprecio de las otras culturas, las que han existido durante el curso de la historia y las que existen en la actualidad, promocionando el conocimiento de la cultura andalusí, y de sus ricos componentes y relaciones históricas, plasmadas en las diversas manifestaciones de la civilización allí desarrollada, con sus fusiones y aportaciones a la cultura universal, que representan puentes y contactos entre Oriente y Occidente, Norte y Sur.

La admirable interculturalidad de ambas ciudades –Córdoba y Toledo- procede de, y se sitúa en, etapas históricas, de brillantes culturas compartidas, cuya proyección luminosa irradia hasta la actualidad, quedando como modelos necesarios para reconocer y aplicar en estos tiempos del siglo XXI en que son tan precisas las referencias a las relaciones positivas entre culturas, a aceptar y respetar al Otro.

Son, así, Córdoba y Toledo, símbolos convenientes y necesarios, a los que debe recurrirse para comprobar que los resultados de las fusiones y difusiones culturales producen avances en los conocimientos humanos y nos ayudan a progresar.

La principal referencia a la convivencia de culturas y a sus resultados resulta ser para Córdoba los tiempos en que, llamada *Qurtuba*, en su época del esplendor

califal omeya del siglo X, supo integrar las distintas culturas históricas y coetáneas (grecolatina, árabe y hebrea) y ofrecer unos resultados culturales admirables, que allí llegaron hasta el siglo XII, cuando en Córdoba sobresalen los pensamientos de Averroes y Maimónides.

Y para Toledo, sus referencias históricas a la interculturalidad que amplía horizontes y saberes fue el todo el siglo XII, con la llamada “Escuela de Traductores de Toledo”, y el siglo XIII, cuando Alfonso X el Sabio propicia un movimiento traductor de enormes dimensiones desde la lengua árabe al latín y al hebreo y al castellano.

PRESENTACIÓN GENERAL DE LA ACCIÓN RUTAS DE CONCORDIA

Con intención de cumplir, con toda la eficacia posible, estas ideas y estos *paradigmas*, que representan los objetivos contenidos en los Estatutos de la Fundación Paradigma Córdoba, expresados en sus declaraciones, y manifestados a través de las actividades culturales que hasta ahora viene desarrollando, esta Fundación se ha propuesto ampliar su ámbito de actuación, organizando una dinámica turístico-cultural concreta que contenga todas las referencias de entendimientos y diálogo, y procurará implicar en ello a instituciones públicas y privadas, para coordinar esfuerzos y mostrar al mayor número posible de personas la trascendencia de la conveniencia moral y práctica de la concordia y la cooperación.

Este proyecto se titula **RUTAS DE CONCORDIA**, y trazará recorridos que evoquen episodios históricos en que las relaciones humanas hayan producido y produzcan resultados que manifiesten los beneficios de la acción intercultural. Esta condición la poseen, afortunadamente, numerosos enclaves históricos y actuales del mundo, y entre varios de ellos iremos seleccionando y trazando los más representativos dentro del ámbito europeo, Norte de África y Oriente Medio, sin descartar las ampliaciones posibles.

Somos conscientes de que el éxito, en todos los sentidos, de un CAMINO, consiste en su unidad substancial, tanto en su esencia como en su organización conjunta, lo cual, en este caso, está expresado en la singularidad de lo que CONCORDIA representa. Y somos conscientes también de que esto se complementa o realiza, precisamente, en la pluralidad de los ingredientes que constituyen tal concordia, es decir en la variedad de sus manifestaciones, por eso no hablamos en singular de una sola ruta, aunque debamos comenzar operativamente por una, como exponemos a continuación.

La ruta I: Córdoba-Toledo y Toledo-Córdoba

Para comenzar con el proyecto de las **RUTAS DE CONCORDIA**, hemos elegido como puntos de partida y llegada respectivos, dos ciudades tan llenas de referencias interculturales como Toledo y Córdoba. En ambas, los trasvases de gentes de di-

versas culturas y los trasvases de sus saberes produjeron unos frutos reconocidos. Evoquemos ahora, al menos, los admirables resultados de las fusiones culturales de la **Córdoba** omeya, en su plenitud del Califato del siglo X; y evoquemos también ahora, y por los menos, los resultados de **Toledo** y su Escuela de Traductores, con sus traducciones del árabe al latín, al romance, al hebreo.

Córdoba, Toledo: cada una de ellas constituye, con su identidad y su significado, por separado, un poderoso y modélico símbolo, que ha funcionado y funciona –cada una por sí sola– como significado de mundos que se conocen, se comprenden y se aprecian. Y reunidas por un itinerario que las junta, quedan reforzadas como ejemplo a seguir y como camino a recorrer.

Así, proponemos unos concretos itinerarios para esta RUTA I. CÓRDOBA-TOLEDO, apoyados en razones históricas, geográficas y culturales, según estamos elaborando, como exponemos a continuación.

Camino para andar y enlazar dos ciudades de interculturalidad: Córdoba y Toledo

Los espacios entre Córdoba y Toledo, entre dos enclaves tan fundamentales han sido recorridos en todas las épocas por seres humanos de distintas culturas que, desde la Antigüedad hasta ahora, han dejado sus vestigios en el poblamiento, en el paisaje, en los legados monumentales y hábitats.

Las distancias entre Córdoba y Toledo que hoy día señalan las Guías Interactivas son: bien los 345 Km. de la A IV, desde Córdoba a Montoro, Despeñaperros, Madridejos, Consuegra, Mora y Toledo; o los casi 296 Km. de la N-420 (por Montoro, Fuencaliente, Puertollano, Ciudad Real).

Se trata de recuperar ese entramado de culturas, recorriendo alguno de tales caminos, entre los cuales pueden distinguirse los siguientes:

Balat al-'Arus, o "Calzada de la novia": vía andalusí del siglo X, muy rectilínea

Ruta de al-Idrisi.: descrita por ese geógrafo árabe en el siglo XII

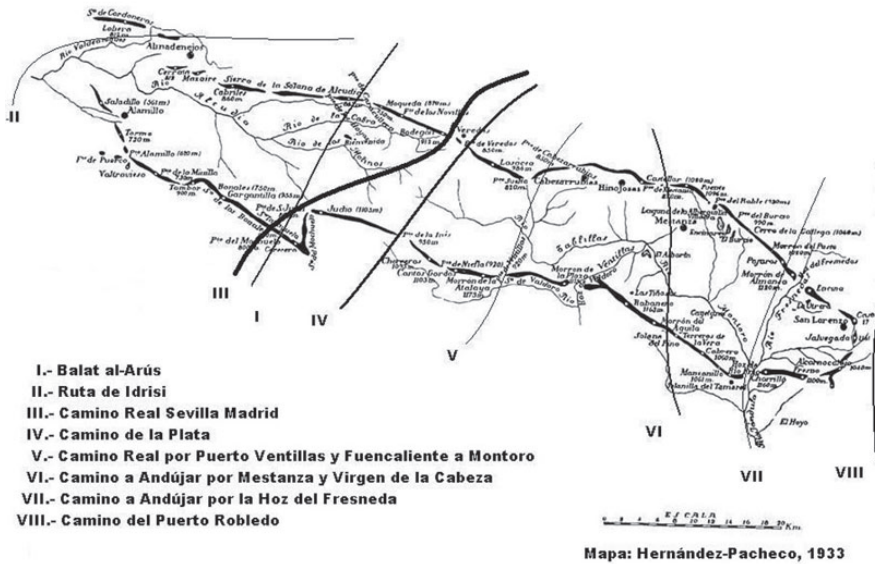
Camino Real de la Plata. o de *al-Balata* = 'la Calzada [romana]': así documentada desde el siglo XIV: aprovechaba pasos naturales y trazados rectos, con sólo 272 km. entre Córdoba y Toledo

Camino Real Sevilla-Córdoba-Madrid (denominación del siglo XVIII).

Otros caminos, con derivaciones secundarias: el Camino Real desde Montoro a Ventillas y Fuencaliente a Montoro; el Camino desde Andújar a Mestanza y Virgen de la Cabeza; el Camino desde Andújar a la Hoz del Fresneda; y el Camino por Puerto Robledo.

El destacado geólogo y arqueólogo Eduardo Hernández-Pacheco (1872-1975), que, entre sus áreas de trabajo conoció la de Córdoba directamente, pues fue aquí catedrático de Instituto, dedicó algunos de sus trabajos a recorrer y analizar el territorio central peninsular, en varios trabajos, como el publicado en 1952, titulado *El solar en la Historia Hispana*, donde recoge el interesante panorama de las rutas entre Córdoba y Toledo, que había trazado por primera vez en 1933, y que reproducimos a continuación:

Mapa 1. Tramos de los Caminos Córdoba-Toledo, por Hernández-Pacheco



Fuente: Hernández-Pacheco, 1933, *reprod.* 1952.

ACTIVIDADES REALIZADAS

Iniciado, desde febrero de 2011, el proyecto RUTAS DE CONCORDIA. I: Córdoba-Toledo, la Fundación Paradigma Córdoba viene ocupándose de desarrollarlo, en varias fases de documentación histórica y cultural y de comprobación sobre el terreno, iniciando además contactos con personas e instituciones interesadas en el Proyecto en las tres áreas implicadas de Córdoba, Ciudad Real y Toledo de forma concreta, pero también en España y en el extranjero.

Reunión preparatoria: Planificación de las RUTAS DE CONCORDIA: EL 18 JUNIO 2011

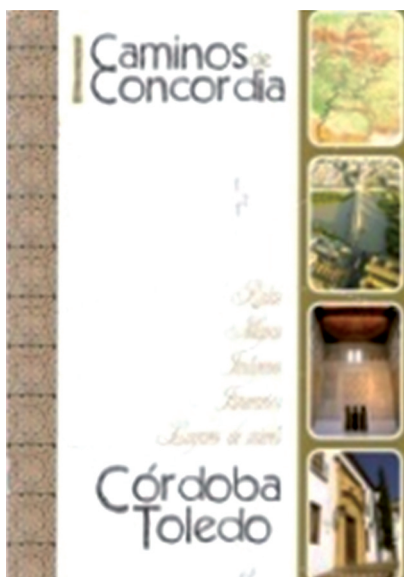
Para poner en marcha este proyecto la FUNDACIÓN PARADIGMA CÓRDOBA organizó el 18 de junio de 2011, una reunión preparatoria, convocando a representantes estratégicos de las principales áreas implicadas, como: 1º) miembros convocantes, de las Fundaciones Paradigma Córdoba y Fondation Ousseimi; 2º) sectores político y administrativo; 3º) sector cultural y de comunicación; 4º) sector turístico; 5º) sector económico; 6º) sectores varios.

LUGAR: Esta *Reunión preparatoria: Planificación de las RUTAS DE CONCORDIA* se celebró en el Palacio del Bailío (sede de la Biblioteca Viva de al-Andalus, de la Fundación Paradigma Córdoba. Cuesta del Bailío, 3. 14001 Córdoba).

La reunión permitió avanzar considerablemente en el Proyecto. De ella dieron noticia los Medios, y fue inaugurada con la llegada de los caminantes que hicieron parte del camino,

Con ocasión de esta reunión preparatoria, la Biblioteca Viva de al-Andalus publicó un folleto ilustrado de 36 páginas, titulado: *Caminos de Concordia. I, Córdoba-Toledo: rutas, mapas, imágenes, itinerarios, lugares de interés*²⁶, donde, además de una introducción general, se recogieron los siguientes trazados de (I): LA RECONSTITUIDA VÍA OMEYA CALIFAL DEL SIGLO X, (II): LA VÍA OMEYA CALIFAL DEL SIGLO X, EN LAS FUENTES ÁRABES, (III). LOS CAMINOS DEL GEÓGRAFO AL-IDRISI (S. XII), documentados por el profesor Juan Antonio Chavarría Vargas de la Universidad Complutense de Madrid.

Figura 1. Portada del folleto Caminos de Concordia. I, Córdoba-Toledo: rutas, mapa, imágenes, itinerarios, lugares de interés, mencionado en la nota 1.



Fuente: *Fundación Paradigma Córdoba*

26 Edita (textos y traducción): Fundación Paradigma Córdoba (todos los derechos reservados); Itinerarios: Juan Antonio Chavarría Vargas (todos los derechos reservados); Diseño e impresión: Efecinco Comunicación & Diseño, Depósito Legal CO-754-2011, 36 págs.

ACTIVIDADES EN REALIZACIÓN

CAMINOS PARA COMUNICAR CULTURAS. Jornadas organizadas por la Fundación Paradigma Córdoba: junio 2012

Y la Fundación Paradigma Córdoba continúa con sus actividades en relación con estos CAMINOS DE CONCORDIA, organizando las siguientes Jornadas organizadas por la Fundación Paradigma Córdoba: *CAMINOS PARA COMUNICAR CULTURAS*. Biblioteca Viva de al-Andalus, Palacio del Bailío (Córdoba), junio 2012

Colaboraciones previstas: *Cátedra Intercultural “Córdoba Ciudad de Encuentro”*, *Escuela de Traductores de Toledo*, *Universidad de Castilla-La Mancha*, *Universidad de Córdoba*, *Universidad Complutense de Madrid*, *Instituto Universitario de Investigación de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada*, *Real Academia de Córdoba*, *Fundación Bodegas Campos (Córdoba)*, *Casa de Sefarad*, *Casa Árabe*, *Fundación Paradigma Córdoba*.

Día 1º: junio 2012:

- 16,00: Inauguración de las Jornadas: por representantes de las instituciones colaboradoras.
- 16,30: Primera sesión: *Culturas que llegan y están en al-Andalus*, presentación por Joaquín Criado, Director de la Real Academia de Córdoba
- 16,45: *El legado clásico en al-Andalus*, por Juan Antonio Pacheco, Universidad de Sevilla
- 17,15: *La cultura hispanoárabe*, por Juan Pedro Monferrer, Universidad de Córdoba
- 17,45: *La cultura hispanojudía*, por M^a José Cano, Universidad de Granada
- 18,15: Debate
- 18,30: Pausa
- 19,00: Segunda sesión: *Difusiones y fusiones culturales*, presentación por M^o Jesús Viguera, Universidad Complutense
- 19,15: *Traducciones en Córdoba: del latín al árabe*, por José Ramírez del Río, Universidad de Córdoba
- 19,45: *Traducciones en Toledo: del árabe al latín, hebreo y romance*, por Luis Miguel Pérez Cañada, Escuela de Traductores de Toledo
- 20,15: Debate

Día 2º: junio 2012:

- 10,00: Tercera sesión: *Entre dos foros de interculturalidad: Córdoba y Toledo*, presentación por Javier Martín, Universidad Complutense

- 10,15: *Caminos entre foros de interculturalidad*, por Jacques Moreillon, Fondation Ousseimi y Fundación Paradigma Córdoba
- 10,45: *Trazados históricos entre Córdoba y Toledo*, por Juan Antonio Chavarría, Universidad Complutense
- 11,15: *Caminantes de hoy por rutas de interculturalidad*, por Louis Mollaret, Fondation David Parou Saint-Jacques, y André Weill, Association Compostelle Cordoue
- 11,45: *Entre Compostela y Córdoba, entre Cristiandad e Islam*, por Gabrielle Nanchen, Association Compostelle Cordoue
- 12,15: Debate
- 12,30: *Conclusiones*, por Margarita Ruiz Schrader, Fundación Paradigma Córdoba
- 12,45: Entrega de Premios del Concurso de redacción escolar: “Caminos para comunicar culturas”
- 13,15: Clausura de las Jornadas

Estas Jornadas procurarán combinar el propósito de reflexionar sobre las relaciones interculturales con las diversas implicaciones históricas, geográficas, y artísticas implicadas, teniendo en cuenta además los avances en cuestiones relativas a los caminos que, entre otras aportaciones considerables, han sido presentadas en los magnos Congresos de Caminería Hispánica, sobre los cuales incluimos la siguiente información general:

Cuadro 1. Congresos celebrados sobre Caminería Hispánica por el Patronato Arciprestre de Hita con la colaboración del CEHOPU y otras instituciones

	CONGRESO	CIUDAD	FECHA
INFO	I Congreso Internacional de Caminería Hispánica	Madrid (España)	6 - 11 julio 1992
INFO	II Congreso Internacional de Caminería Hispánica	Guadalajara (España)	4 - 9 julio 1994
INFO	III Congreso Internacional de Caminería Hispánica	Morelia (México)	15 - 20 julio 1996
INFO	IV Congreso Internacional de Caminería Hispánica	Guadalajara (España)	13 - 18 julio 1998

INFO	V Congreso Internacional de Caminería Hispánica	Valencia (España)	17 - 22 julio 2000
INFO	VI Congreso Internacional de Caminería Hispánica	L'Aquila (Italia) Madrid (España)	18 - 28 junio 2002
INFO	VII Congreso Internacional de Caminería Hispánica	París (Francia) Madrid (España)	23 junio - 3 julio 2004
INFO	VIII Congreso Internacional de Caminería Hispánica	Pastrana (España)	26 junio - 1 julio 2006
INFO	IX Congreso Internacional de Caminería Hispánica	Cádiz (España)	16 - 20 junio 2008
INFO	X Congreso Internacional de Caminería Hispánica	Madrid (España)	21 - 25 junio 2010

Fuente: <http://www.ai-camineria.com/congresos/congresos> [26 de abril de 2011]

4. BIBLIOGRAFÍA RELATIVA A ESTOS CAMINOS

Una de las actividades impulsadas por la Fundación Paradigma Córdoba es la documentación cultural y viaria de estos caminos entre Córdoba y Toledo, con sus dimensiones interculturales, recurriendo para ello a una bibliografía no numerosa pero muy significativa, entre la cual destacamos ahora:

- *Actas del II Congreso Internacional de Caminería Hispánica* (1996), coord. M. Criado del Val, Madrid, AACHE Ediciones.
- *Actas del V Congreso Internacional de Caminería Hispánica* (2002), coord. M. Criado del Val, Madrid, AACHE Ediciones.
- AGOSTINI BANUS, E. (1936), *Itinerarios y parajes cervantinos*, Ciudad Real, Diputación Provincial.
- CARRASCO SERRANO, G. (1996) "Viaria romana del ámbito provincial de Ciudad Real. Bases para su análisis", *Actas del II Congreso Internacional de Caminería Hispánica*, I, pp. 71-84.
- CHAVARRÍA VARGAS, J. A. (2011) *Cuando Castilla-La Mancha era al-Andalus. Geografía y Toponimia*, Ciudad Real, Almud Ediciones.
- CORCHADO SORIANO, M. (1969) "Estudio sobre las Vías Romanas entre el Tajo y el Guadalquivir", *Archivo Español de Arqueología*, vol. 42, nºs 119-120, pp. 124-158.
- CORCHADO SORIANO, M. (1969, reimpr.) *El camino de Toledo a Córdoba*, Jaén, Gráficas Nova.

- CORZO SÁNCHEZ, R. *et alii*, (1992) *Las Vías romanas de Andalucía*, Sevilla, Consejería de Obras públicas y Transportes.
- HERNANDEZ GIMÉNEZ, F. (1957), “El camino de Córdoba a Toledo en la época musulmana”, *Al-Andalus*, vol. XXII, pp. 1-62.
- HERNANDEZ GIMÉNEZ, F. (1994 y 1997), *Estudios de Geografía Histórica Española*, I, Madrid, Ediciones Polifemo, 1994; vol. II, 1997.
- HERNANDEZ-PACHECO, E. (1952) *El solar en la historia hispana*, Madrid, Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.
- HERNANDEZ-PACHECO, E. (1955 y 1956). *Fisiografía del Solar Hispano* (2 vol.). Madrid, Memorias de la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, 2 vols.
- RODRÍGUEZ CASTILLO, J. y M. Á. DÍAZ MUÑOZ (2002), “Exploración de un camino real de la plata en el Campo de Montiel”, *Actas del V Congreso Internacional de Caminería Hispánica*, I, pp. 157-170.
- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, J. (2006) “Caminos históricos Toledo-Córdoba por el Valle de Alcudia”, *Actas del VII Congreso Internacional de Caminería Hispánica*, Madrid.
- SANZ SANCHO, I. (1995) *Geografía del Obispado de Córdoba en la Baja Edad Media*, Madrid, Ediciones Polifemo.

COLOFÓN

Nuestros objetivos con esta Acción de CAMINOS DE CONCORDIA es mostrar las diversidades culturales acumuladas a través de la historia, como referente de la actualidad. Estas diversidades culturales han fundido sus principales resultados, y han creado espacios de colaboración, cuyos vestigios admiramos.

Se trata en efecto de plantear un recorrido físico y espiritual, ético y responsable, en que el respeto a las culturas humanas y su diversidad conduzca a la paz y a la concordia, con el respeto además a las ‘culturas’ de la Naturaleza, procurando fomentar las dimensiones humanistas de los caminos que son todas las vidas humanas.

CAPÍTULO 10

TURISMO RESPONSABLE Y RELACIONES INTERCULTURALES EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN

Manuel Rivera Mateos

Departamento de Geografía y Ciencias del Territorio
Universidad de Córdoba (España)
manuel.rivera@uco.es

1. RESUMEN

En este trabajo se aborda la problemática de las relaciones interculturales muchas veces desiguales y poco fructíferas entre los turistas y las poblaciones anfitrionas de los destinos turísticos en el contexto de la globalización y las desigualdades regionales Norte-Sur. Desde una perspectiva y análisis crítico del modelo de desarrollo turístico internacional dominante, se intentan descubrir las razones de fondo de estas situaciones y plantear nuevas estrategias, vinculadas a las nuevas formas de turismo responsable, que puedan favorecer un diálogo y comprensión intercultural real a través de la actividad turística y sin menoscabo del mantenimiento y valorización de las señas de identidad cultural de las comunidades anfitrionas, particularmente en los países pobres y en vías de desarrollo.

PALABRAS CLAVE: turismo responsable, relaciones interculturales, ética del turismo, globalización.

ABSTRACT

This paper approaches the problem of intercultural relations uneven and often fruitless tourists and host populations of tourist destinations in the context of globalization and the North-South regional disparities. From a perspective and critical analysis of the model of tourist international dominant development, try to discover the underlying reasons for these situations and propose new strategies, linked to new

forms of responsible tourism, likely to foster intercultural dialogue and understanding through real tourism and without prejudice to the maintenance and enhancement of the cultural identity of host communities, particularly in poor countries and developing countries.

KEY WORDS: responsible tourism, intercultural relations, ethical tourism, globalization.

2. INTRODUCCIÓN GENERAL

Un elemento indisociable de los viajes turísticos es el contacto intercultural²⁷, que puede convertirse propiamente en las formas de turismo responsable en un auténtico diálogo entre distintas formas culturales de concebir el mundo y las ideas, así como para la hospitalidad y el respeto al viajero/turista que viene de fuera sin que ello suponga una eliminación de las señas de identidad de las comunidades anfitrionas que lo reciben. O sea, compartir, intercambiar, para intentar comprender al “otro” y ponerse en el “lugar del otro”. El contacto intercultural forma parte, por otro lado, de la propia naturaleza de la experiencia turística, ya que prácticamente en todos los viajes se entra en contacto de alguna manera con la población local, con el patrimonio y con la cultura, tangible o intangible, del destino visitado. Y el viaje es, en principio, una magnífica oportunidad de aprendizaje cultural como un proceso individual de adquisición de conocimientos, actitudes o comportamientos asociados a la interacción de diversas culturas.

La conservación de las señas de identidad cultural no cabe duda que hoy día se ha convertido en una garantía de éxito a medio y largo plazo para la actividad turística en cualquier territorio y en una de las claves de su sostenibilidad social, cultural y hasta económica. Los valores sociales y culturales que conforman un destino pueden convertirse, de hecho, en uno de los mayores atractivos turísticos del mismo, en cuanto que los turistas del siglo XXI viajan cada vez más interesados por el conocimiento de culturas autóctonas y su implicación interactiva en lo posible en ellas, lo que explica la fuerza que están tomando algunas modalidades como el turismo rural o el turismo gastronómico, que no hacen sino conectar el placer con el conocimiento (OIT, 2006).

Según la Organización Mundial del Turismo, *“a los turistas les interesan las sociedades reales, sinceras, vivas, con sus costumbres, sus valores, su cosmogonía e, incluso, sus tensiones y sus problemas. Cada vez más tienen menos atractivo los*

²⁷ Entendemos en este trabajo la interculturalidad como una interacción e interrelación entre las culturas en términos de igualdad y de respeto hacia la diversidad de las expresiones culturales. La interculturalidad se refiere, asimismo, a la interacción comunicativa que se produce entre dos o más grupos humanos de diferente cultura.

“montajes turísticos” que pretenden idealizar una cultura o que hacen de las sociedades locales “teatros turísticos” o museos” (OMT, 1999).

Y por ello mismo, hay que evitar desvirtuarlos, banalizarlos, exagerarlos o folklorizarlos, procurando simplemente preservarlos y valorizarlos adecuadamente como un motor de la actividad turística. Simplemente con conservar las culturas tradicionales y sus manifestaciones más singulares y, al mismo tiempo, facilitando su conocimiento y comprensión, ya estaremos desarrollando una iniciativa que el turista seguro que sabrá valorar y respetar en su justa medida²⁸.

En suma, el cuidado de los valores culturales autóctonos como definitorios y característicos de un determinado territorio turístico resulta ser muy positivo en una doble consideración que implica, a su vez, dos perspectivas de análisis:

La turística, teniendo en cuenta que si se potencian y valorizan los aspectos culturales autóctonos de un destino, se conseguirá potenciar también la capacidad turística del mismo.

La de la población del destino anfitrión, en la medida que muchos territorios toman conciencia de su singularidad cultural y social cuando ésta es valorada desde fuera (turistas y viajeros) y, partiendo de esta base, finalmente esta población acaba protegiendo, potenciando y hasta difundiendo sus señas de identidad.

Aún así, hemos de ser conscientes de los impactos territoriales negativos y las desigualdades regionales generadas por el desarrollo reciente del turismo internacional, que están teniendo su reflejo en un sistema turístico mundial organizado en “destinos ganadores y perdedores” en el contexto del proceso de globalización y liberalización de mercados y servicios. A tenor de esta realidad, hemos de hacer una reflexión sobre la necesidad de determinar el papel actual del turismo en los países pobres y en vías de desarrollo (en adelante PPVD) como factor real de desarrollo sostenible y compatible con su cultura local, planteando conceptualmente el análisis de sus efectos colaterales positivos y negativos, tanto a nivel “macro” como “micro”, así como sus contradicciones e implicaciones territoriales derivadas de los actuales modelos dominantes de desarrollo turístico. Adoptando una actitud crítica y superadora de la visión tradicional, idílica y sin fisuras, que se ha venido asumiendo en los discursos tradicionales sobre el turismo, y aún reconociendo las limitaciones impuestas por la globalización, se concluye que el turismo podría ser más efectivo en la superación de las tensiones con las culturas locales y el entorno medioambiental de los destinos anfitriones, -sobre todo allí donde se ha experimentado un gran crecimiento económico y se han empezado a acoger formas sociales muy heterogéneas- pero también en la propia lucha contra la pobreza y las desigualdades en los países receptores, siempre y cuando se asuman principios

28 Una de las manifestaciones culturales más importantes del continente americano (los carnavales de Brasil) es, sin duda, un buen ejemplo que nos pone de manifiesto cómo a través de la conservación y promoción de la cultura y las costumbres y tradiciones locales se puede llegar a satisfacer a una de las demandas más exigentes de la industria a nivel mundial, como es el caso de la del turismo.

básicos de responsabilidad por parte de los distintos actores que interactúan en los destinos turísticos.

La actividad turística debe ser integrada, por tanto, en los esquemas sociales y culturales de los destinos y éstos no deben ser rotos por el turismo. En este punto de equilibrio consiste precisamente la responsabilidad y la sostenibilidad social y cultural que hay que preservar cuando se planifica estratégicamente el desarrollo local en alianza con el turismo. En este sentido, hay que recordar que en 1999, cuando la OMT adoptó el Código Ético Mundial para el Turismo, partió de la base de que el turismo sólo puede ayudar a responder a los retos mundiales si se articula desde la ética, la lucha contra la pobreza, la sostenibilidad y atendiendo a los intereses especiales de los países en vías de desarrollo. Y precisamente uno de los grandes principios del desarrollo responsable y sostenible del turismo, recogido en el articulado del Código, es la contribución de esta actividad al entendimiento y el respeto mutuos entre los hombres y las sociedades de diferente origen y características.

La actividad turística es, sin duda, uno de los pilares más poderosos de la globalización y un factor importante en la evolución de la economía internacional, la recuperación actual de la crisis económica en muchos países del Mundo y las propias relaciones Norte-Sur. Pero, a su vez, y como se confirma por la situación real de muchos destinos y los numerosos estudios de casos realizados hasta la fecha, el desarrollo de esta actividad está reflejando fielmente las desigualdades socioeconómicas y de niveles de desarrollo del planeta, no induciendo siempre efectos reales de desarrollo sostenible sino generando impactos negativos, nuevos desequilibrios, problemas y contradicciones, así como niveles de dependencia indeseables para muchos PPVD que no están sabiendo planificar y organizar sus procesos de crecimiento turístico. Y por ello hemos de cuestionar no sólo la capacidad de incidencia de los modelos turísticos dominantes y masivos para mitigar el reparto desigual de beneficios entre países emisores de turistas y destinos anfitriones, sino también su propio impacto real en los entornos económicos, sociales, culturales y medioambientales locales, de la misma manera que es necesario analizar las relaciones de fuerza que orientan estos modelos, así como las desigualdades regionales internas (centros y periferias a dos velocidades) que se generan en el seno de los países empobrecidos y particularmente entre las zonas costeras y las zonas rurales y los espacios naturales del interior. Todo ello como contexto general explicativo de las dificultades que obstaculizan la existencia de un auténtico diálogo y contacto intercultural positivo entre turistas y residentes en muchos destinos.

3. LA APROXIMACIÓN INTERCULTURAL AL TURISMO DESDE LA DINÁMICA DE INTERACCIÓN ENTRE PERSONAS DE CULTURAS DIFERENTES.

Aunque sorprendentemente se trate de uno de los objetos de estudio menos analizados por la comunidad científica, la idiosincrasia del turismo encaja perfectamente en el proceso de globalización e internacionalización de la economía al implicar este fenómeno fundamentalmente movilidad y libertad de movimiento. Estos factores junto con las mejoras tecnológicas han acercado mercados a destinos turísticos y, por supuesto, han facilitado los contactos entre personas de pueblos, culturas y orígenes diferentes. Y precisamente el turismo va en busca la mayor parte de las veces de lo “diferente”, ofreciendo un amplio campo de interacciones múltiples en las que la amalgama de “lo diferente” y también de “lo parecido”, en otras ocasiones, se produce, se reproduce y se transforma fuera de prejuicios ideológicos y sin necesidad de pretender cambiar mentalidades o valores en los destinos anfitriones (Onguena, 2003). El turista, en efecto, no suele tener la intención en sus desplazamientos de “cambiar el mundo”, sino simplemente “jugar con él adquiriendo experiencias que enriquezcan su vida” (Smith, 1989), huyendo de los problemas y las realidades cotidianas e interesándose en mayor o menor medida, según los casos, por los aspectos de la vida de la población local. Incluso a veces también, a través de algunas formas de turismo solidario y turismo justo, englobadas dentro del paraguas conceptual, del turismo responsable, se puede contribuir puntualmente a la mejora de las condiciones sociales, económicas, educativas y culturales de la población anfitriona en PPVD.

El encuentro intercultural es, en cualquier caso, un hecho palpable en los flujos turísticos de cualquier tipo, presentando dos dimensiones fundamentales: la temporal y la espacial. En primer término, la interacción comienza bastante antes de comenzar el viaje en sí mismo a través de la promoción y la publicidad turística disponible en el destino emisor o a través de Internet para facilitar el contacto con el destino receptor. En segundo lugar, se produce el desplazamiento y el viaje del turista en busca de unas determinadas expectativas y satisfacciones produciéndose el contacto más o menos directo con las poblaciones anfitrionas. Y, en último término, a la vuelta a su domicilio de origen, el turista se va cargado de recuerdos e imágenes de los destinos y poblaciones visitadas que pueden mantener vivo durante mucho tiempo el contacto intercultural experimentado durante su estancia anterior.

Lo que ocurre es que el encuentro intercultural en los flujos turísticos se queda la mayor parte de las veces en un mero contacto superficial y muchas veces parcial y sesgado cuando no sujeto a banalizaciones y visiones folklóricas y tópicas del destino anfitrión nada representativas de la cultura y la sociedad locales. Es de reseñar, en este sentido, que en estos inicios de siglo, sobre todo en los países desarrollados, nos en-

contramos con dos generaciones de turistas que frecuentan lugares y prácticas turísticas múltiples y, en ocasiones, superpuestas. Una primera generación se abre al turismo y acepta con facilidad formatos, modalidades y espacios turísticos maduros, paquetizados y estandarizados que sólo permiten un contacto tangencial, simple e interesadamente turistificado. En estos casos, el contacto entre turistas y residentes se produce, en la mayoría de los casos, con personas que pertenecen, directa o indirectamente, a la industria turística, lo que provoca un contacto de naturaleza ocasional y fugaz. Mientras tanto, una segunda generación, más experimentada, con conocimientos adquiridos y aprendidos, está predispuesta a consumir singularidad, creando así nuevos nichos de mercado y oportunidades de desarrollo de segmentos menos convencionales que pueden englobarse dentro de los principios del turismo responsable y su apuesta por el contacto intercultural auténtico y no desigual entre turistas y comunidades anfitrionas, de manera que en estos casos el contacto puede, incluso, llegar a convertirse en la base de la experiencia turística (San Martín, 2003). Ambas generaciones coinciden en el tiempo y, en ocasiones, en el espacio, por lo que el estudio del turismo y de los espacios turísticos ha de abordarse ya como un fenómeno heterogéneo y complejo (Antón, S. y González, F., 2008; Ateljevic y Otros, 2007).

El turismo, por otro lado, aunque contribuye a mejorar la calidad de vida de muchos ciudadanos, generando empleo, ingresos, construcción de infraestructuras y facilitando formación, lo cierto es que la reproducción y deslocalización de los modelos de turismo masivo de los PPVD, al amparo de grandes marcas multinacionales del sector, está acabando por despersonalizar la identidad de estos destinos con una manifiesta despreocupación por su realidad social, cultural y medioambiental, condicionando la voluntad de los viajeros a través del factor precio a los intereses comerciales de los grandes operadores y desviándolos hacia grandes complejos “resorts” residenciales y turístico-recreativos aislados funcionalmente del entorno geográfico y cultural local. Esta fuerte concentración de turistas en centros turístico-recreativos de este tipo, apenas integrados en las sociedades locales, limita en gran medida las oportunidades de encuentro intercultural tanto con el escenario geográfico local con los residentes.

La filosofía de la exportación o deslocalización de los *resorts* turísticos de elevada calidad representa muy bien este planteamiento: complejos hoteleros o turístico-residenciales donde el turista se encierra durante unos días en un “oasis” artificial cercano a la playa con instalaciones de ocio diseñadas para su disfrute y con total libertad para consumir sin límite a un coste relativamente ajustado, pero totalmente ajeno a la población local y la realidad del entorno (lo que desincentiva la visita al destino y el contacto intercultural directo). Además, se trata de complejos que aportan beneficios escasos a la población del entorno y resultan ser poco accesibles para ella. En muchos casos, los propios gobiernos occidentales en épocas de crisis como la actual alientan a sus empresas a invertir en el exterior, como ha ocurrido también con el sector de la construcción reproduciendo modelos caducos en Occidente en los PPVD, atendiendo a criterios de rentabilidad empresarial y obviando los relativos al desarrollo, libertad e

igualdad (Román, 2008)²⁹. En no pocos casos se alienta esta internacionalización de modelos descartados a través de ayudas públicas para el desarrollo de proyectos de ONG que trabajan con comunidades locales, lo que parece pretender olvidar la mala conciencia por mantener relaciones diplomáticas fluidas con países donde es difícil superar los niveles de desigualdad, pobreza y falta de libertad por estar sometidos a regímenes con grados de democratización muy endebles.

De cualquier forma, hemos de reconocer que no siempre el mero contacto entre turistas y población local aumenta los lazos de acercamiento y entendimiento intercultural y la propia atracción positiva entre ambas partes, no estando, desde luego, exento de prejuicios y problemas. Los resultados serán positivos, como defienden numerosos autores (Alport, 1954; Cook, 1978; Brewer y Miller, 1984) si se dan una serie de contingencias favorables como el mismo status social, un clima social favorable a favor de los contactos intergrupales y con foráneos, un apoyo institucional y ciudadano visibles al turismo, unos objetivos más o menos comunes o compatibles, naturaleza no casual ni superficial de las relaciones, actitudes iniciales no negativas, etc. Las relaciones turistas-residentes están más presididas, desafortunadamente, en los modelos turísticos masivos y convencionales, por las dificultades de contacto que por los factores que lo propician, lo que provoca que la interacción sea muchas veces problemática, pese a las oportunidades que el turismo brinda para el conocimiento de los residentes por parte de los turistas y en consecuencia para la mejora de sus relaciones si existe un contexto agradable y adecuado de interacción.

El propio formato imperante de viajes internacionales organizados en paquetes estandarizados no facilita el contacto, teniendo en cuenta la existencia en el mismo de una gran diferencia de estatus entre los turistas y los residentes con los que se interactúa normalmente, que pertenecen a la industria turística (personal de establecimientos y servicios turísticos al servicio de los visitantes) y se sienten a menudo “inferiores” a los turistas. Las relaciones entre ambas partes, en este tipo de turismo de paquetes y circuitos comercializados, son muy esporádicas, de naturaleza casual y tangencial, lo que no permite que ambas partes puedan conocerse y establecer relaciones afectivas, sino más bien al contrario, que puedan confirmarse estereotipos previamente adquiridos o que las relaciones sean meramente interesadas y economicistas: a los ojos de la población local el turista sería sólo una fuente de ingresos, mientras que el turista percibe al residente como una especie de “muñeco exótico” (Jurdao, 1992).

29 Los criterios de explotación comercial masiva, sobre todo en las zonas costeras, ha descansado muchas veces en la creación de suelo urbanizable y en una rentabilidad empresarial basada en la especulación con el precio del suelo y no en el servicio turístico como tal.

La interacción cultural, por otro lado, puede conllevar problemas típicos de toda relación intercultural tales como confusión, inseguridad³⁰, malentendidos y, en general, el denominado estrés de aculturación, que se produce como consecuencia de la exposición a una cultura diferente a la propia, si bien las dificultades indicadas no suelen ser demasiado importantes ni insalvables por lo general para conseguir una experiencia turística satisfactoria (Pearce, 1982). Y esto se debe a que las relaciones turistas-residentes son muy diferentes del resto de las situaciones de contacto intercultural, ya que el turista permanece en el destino visitado poco tiempo y en períodos planificados y estructurados previamente, su motivación suele ser de carácter recreativo, presenta un alto estatus socioeconómico, dispone de la ayuda de guías turísticos, intermediarios y mediadores culturales, desempeña muchas veces un rol de mero observador contemplativo y cuenta con el soporte social de la presencia de otros turistas.

4. EL TURISMO: ¿FACTOR DE INTERCULTURALIDAD O DE EXPERIENCIAS DESIGUALES Y DESEQUILIBRADAS?

Para la población de las comunidades anfitrionas que reciben turistas, la interacción cultural con éstos representa en muchas ocasiones una experiencia desigual y desequilibrada en la medida de que el turista viene al destino receptor para disfrutar, no hacer nada o pasarlo bien, mientras que la población local tiene que trabajar para los turistas hasta en los días festivos no laborables para la mayor parte de la población. Precisamente desde las ciencias sociales se ha insistido bastante en esta desigualdad de condiciones que marca el encuentro entre turistas y población local destacando como la percepción de turista como “presa fácil” para obtener beneficios puede dar lugar a una explotación de los huéspedes e incluso provocar la desconfianza de ambos, huéspedes y visitantes, en el destino visitado. La propia UNESCO (1976) ha calificado las características de las relaciones turistas-residentes en el turismo convencional como encuentros de naturaleza transitoria, limitados espacial y temporalmente, carentes de espontaneidad y desequilibrados, mientras que autores como Pearce (1982) hablan de transitoriedad, diferencia de estatus, marcado grado de explotación personal y ambiental y una limitada comprensión de la población local.

La asimetría a la que se refieren numerosas investigaciones sobre el tema apuntan a unas relaciones turistas-residentes marcadamente desequilibradas que aumentan a medida que lo hacen las diferencias socioeconómicas entre los mismos y a medida también del planteamiento fuertemente economicista del viaje y de su enfoque me-

30 Esto hace que el turista se encierre dentro de su propio grupo de viajes por garantía de seguridad y ausencia de problemas (la denominada “burbuja turística”, reforzando su condición de extranjero y provocando que la interacción tenga lugar a un nivel general e impersonal y se consideren a los visitantes y a los residentes como meros “objetos”).

ramente orientado hacia los intereses del turista y el operador turístico al margen de los intereses generales del destino y la población local. El turismo es, en fin, muchas veces una especie de “hospitalidad comercializada” en la cual los visitantes tienen un rol temporal y un estatus de cliente de la sociedad local visitada, de manera que la hospitalidad realmente acaba industrializándose y vendiéndose temporalmente al turista (Cohen, 1997). Y esta hospitalidad es un factor fundamental en la interacción turística e influye tanto en el crecimiento sostenible como en el propio abandono de los destinos turísticos; de aquí que en las nuevas formas de turismo responsable se planté la necesidad de hablar de una hospitalidad renovada y mejor entendida en vez de una hospitalidad comercializada que tiende a provocar muchas veces determinados conflictos de intereses.

La propia ética y filosofía del turismo responsable cree en la actividad turística como uno de los instrumentos más importantes de conocimiento de pueblos y lugares, de cruce e interacción de identidades culturales diversas y de intercambio no destructivo de recursos territoriales locales. Pero el turismo tiene que asociarse a un nuevo redescubrimiento de la hospitalidad no en su forma banalizada dominante de los modelos turísticos masivos y convencionales, fuertemente colonialistas y desarrollistas, sino en su reconsideración en términos de libertad y respeto hacia las comunidades anfitrionas y sus señas de diversidad en todos los ámbitos mediante una concepción alternativa del viaje.

Es un hecho incuestionable que existen también desequilibrios culturales en la interacción turista-residente que llevan a situaciones de falta de comprensión y sensibilidad y de desconocimiento ante las manifestaciones culturales del “otro”, lo que ocasiona conflictos inevitables. Pero el ambiente de desconfianza provocado por la desigualdad puede neutralizarse por medio del interés que despierta el turismo por la cultura y el patrimonio local, las tradiciones y los productos típicos del destino visitado. Este mismo interés puede generar incluso en la población local un orgullo de sus propias señas de identidad cultural, de su historia, saberes, tradiciones y productos típicos. Y, de hecho, la fortaleza de muchos destinos turísticos radica precisamente en la capacidad de la población anfitriona y los agentes locales a la hora de organizar, coordinar y conducir la demanda turística hacia el consumo responsable de una oferta más personalizada y genuina. De esta manera, lo que antes era únicamente un servicio remunerado y comercial podría ser la base de un encuentro intercultural en la igualdad. Esto no supone ni mucho menos que las comunidades locales se adapten al turismo de cualquier manera para satisfacer las necesidades del turista y se adecuen a sus actitudes y valores de manera irreflexiva, provocando un nuevo desequilibrio a modo de “nuevo colonialismo”. Se trata de que los destinos turísticos potencien sus propias fórmulas de atracción de la demanda turística y que puedan incluso “seleccionar” y “filtrar” ésta en función de los objetivos estratégicos de desarrollo de sus comunidades locales y que no sean los destinos emisores los que realmente ejerzan un control total de las mismas que les obligue a procesos de aculturación forzada de cara a su adaptación a los visitantes.

Desde este último planteamiento, otra consideración importante que el turismo responsable subraya especialmente es que para lograr una “nueva hospitalidad” hay que tener en cuenta a la población local en todo el proceso de desarrollo turístico del destino, no solamente como beneficiaria principal del mismo sino como sujeto activo del turismo tal como se ha propuesto en diversos documentos internacionales como la Carta de Turismo Sostenible de Lanzarote (1995) o el Código Ético Mundial del Turismo de 1999 de la Organización Mundial del Turismo.

La dialéctica endogeneidad-dependencia del turismo en los procesos de desarrollo resulta también clave, en este sentido: ha de definirse en los destinos si el sistema turístico responde a pautas de desarrollo exógenas en las que la mayor parte de las rentas generadas escapan del propio territorio hacia los nodos centrales de la red o si son endógenas o autocentradas, permitiendo que los beneficios económicos, sociales y ambientales se asienten en el propio destino-territorio.

Si bien es cierto que, a pesar de las particularidades regionales, el turismo está jugando en muchos PPVD de ciertos atractivos turísticos (Centroamérica, países del Magreb más occidentalizados, etc.) un papel relevante en el patrón de su inserción económica internacional, constituyéndose, además, en una oportunidad de desarrollo económico, los indicadores reales del sector turístico internacional indican que las posiciones ya consolidadas de los países más ricos y los destinos turísticos maduros sólo dejan una pequeña parte de los beneficios a estos países³¹. Las grandes tendencias recientes, con independencia de que las situaciones puedan variar espacialmente de manera significativa, indican que las repercusiones económicas, sociales, culturales y ambientales son a menudo problemáticas, incluso dramáticas, para no pocas comunidades locales que perciben en el desarrollo turístico más conflictos que oportunidades, ni siquiera tienen acceso a la oferta turística internacional de su país y, al final, cuando viajan es frecuentemente por emigración laboral forzada a los países del Norte (Bonilla y Mortd, 2008; Gómez, 2008; Hall y Tucker, 2004). Con estas realidades no cabe duda que las formas convencionales y desarrollistas del turismo masivo difícilmente pueden convertirse en instrumentos favorecedores de un encuentro intercultural no desigual y fructífero.

31 De media, cerca del 55% del gasto realizado por el turista en sus viajes a los PPVD permanecen o retornan a los del Norte, según el propio Banco Mundial y el UNCTAD, porcentaje que incluso alcanza el 75% en algunos países de África, Asia Meridional y el Caribe. En Tailandia, por ejemplo, sólo un 30% de los ingresos generados con el turismo se quedan en el país (Alternativas Internacionales, 2004) y en Cuba menos del 40% pese al intervencionismo del gobierno cubano a través de las empresas turísticas mixtas. Un estudio del Banco Mundial de 1996 ya calculaba que el 85% de los ingresos de la reserva keniana de Massai Mara caían en manos de grandes grupos privados foráneos. Según, además, las formas de turismo, se estima que sólo el 10% (cruceros), el 20% (turismo “todo incluido”) o el 40% (turismo individual) del volumen de negocio turístico va a parar a los PPVD visitados, sometidos frecuentemente a una inestabilidad muy fuerte de los flujos internacionales e ingresos turísticos por motivos climáticos, políticos, sociales, etc. Las expectativas de generación de empleo asociadas a la inversión turística siguen actuando, no obstante, como freno a una lectura crítica de los modelos turísticos imperantes.

Hoy, más que ayer, a causa de la fuerte concentración de los agentes económicos del sector (integración vertical y horizontal de grupos internacionales), un reducido número de grandes empresas que agrupan en su seno todas las fases de la industria turística, y radicadas principalmente en Europa y Norteamérica, captan lo esencial de los flujos e ingresos generados por el turismo internacional sin reinversión local de una importante cuota de recursos financieros (*leakage*). Por tanto, no repercuten positivamente en buena parte de la población local, que en cambio sí soporta impactos negativos al responder sus proyectos a criterios puramente mercantilistas y sin apenas criterios de sostenibilidad global. Dicho escenario hace aún más complejo el desarrollo turístico de áreas periféricas, donde los agentes locales, tanto públicos como privados, ven reducirse su autonomía para la toma de decisiones ante unos macroagentes internacionales que controlan los principales canales de comercialización hasta forjar un auténtico colonialismo turístico (Bua-des, 2006).

Ello explica muchas veces la desmesura y falta de planificación sostenible de proyectos pergeñados únicamente con criterio de rentabilidad para los inversores foráneos sin tenerse en cuenta los beneficios reales para la población local y los efectos negativos en la misma de la actividad turística, pese a que incluso ha tenido que sufragar vía impuestos la construcción de infraestructuras básicas de gran magnitud necesarias para el funcionamiento de estas iniciativas³². Por añadidura, si bien los grandes inversores internacionales transfieren actividades a los países de destino tales como conocimiento (*know how*), formación, tecnología e inversiones, no suelen ir más allá de lo estrictamente técnico para asegurar el buen funcionamiento de los productos específicos que pretenden explotar, de manera que tanto los beneficios económicos como el conocimiento se redireccionan al Primer Mundo con una importante fuga de divisas e ingresos. Desafortunadamente, siguen exportándose también a los PPVD modelos turísticos que han demostrado ser poco sostenibles en el mundo occidental, por ejemplo desde el punto de vista urbanístico y de la especulación inmobiliaria que han depredado paisajes y espacios naturales en el litoral español, en Europa y los Estados Unidos, así como políticas de recursos humanos no aceptadas en los países desarrollados de origen. Todo este cúmulo de

32 Mientras que algunos grandes complejos turístico-hoteleros tipo resort o de turismo residencial de regiones de Centroamérica o El Caribe como Cancún (México) o Punta Cana (República Dominicana) son presentados para los países pobres o en vías de desarrollo de América Latina como ejemplos a seguir de desarrollo económico y modernización, un análisis en detalle y microrregional más allá del interior de estos escenarios artificializados y aislados de su entorno creados por intereses y capitales foráneos demuestra con claridad cómo estos tipos de crecimientos, cada vez más vinculados con el negocio inmobiliario, no hacen sino comportar también enormes impactos negativos para las poblaciones locales (precariedad laboral y población subcualificada y hasta sin apenas protección social, exclusión de la población local, agudización de la crisis de las economías tradicionales y sustitución de actividades primarias antes constitutivas de su principal medio de vida, movilidades poblacionales campo-ciudad y éxodo rural, transferencia de recursos y propiedades a inversores foráneos) y su entorno medioambiental

situaciones puede desencadenar, como es obvio, un cierto rechazo socio-cultural de al menos parte de la población local y de determinados sectores sociales hacia los turistas.

En los PPVD nos encontramos, además, con el hándicap de la inexistencia, déficit o limitaciones de la participación ciudadana y la cooperación público-privada en el impulso de la actividad turística y los proyectos empresariales para su orientación sostenible en el tiempo y en el espacio, a lo que se suman unos mecanismos de distribución de la riqueza claramente deficientes, como ocurre, por ejemplo, en los países árabes más fuertemente especializados en el sector turístico y ahora envueltos en revueltas sociales y políticas de gran magnitud y de solución incierta como Túnez, Egipto o Siria. Ha de subrayarse en este caso como sintomática la incidencia negativa del desarrollismo turístico masivo en muchos países de fuerte especialización turística, induciendo en el entorno de los grandes complejos turísticos-residenciales fuertes procesos inflacionistas, sobre todo en los precios de los alimentos básicos y, como consecuencia, un agravamiento de la crisis alimentaria en las comunidades locales y dificultad de acceso de la población rural de estos países a los productos de primera necesidad³³. El origen de las actuales revueltas y conflictos sociopolíticos en muchos países musulmanes está asociado precisamente a un conjunto de causas multilaterales entre las que podemos incluir las anteriores (Prosalus, 2011), pero también al abandono del sector productivo agrario tradicional y el éxodo rural en estos enclaves turísticos que finalmente generan beneficios escasos o marginales a la población anfitriona y sustituyen sus sistemas productivos por el nuevo monocultivo turístico. Por añadidura, se detraen fuertes inversiones públicas necesarias para el sector agrario en beneficio del sector turístico³⁴, que provoca, a su vez, impactos territoriales importantes como el agotamiento

33 Esto puede provocar incluso la aparición de sentimientos de frustración e inferioridad por parte de la población local e incluso generar actitudes negativas hacia el turista hasta desembocar incluso en conductas hostiles, particularmente en los PPVD. De Kadat (1991) ejemplifica esta situación en referencia al turismo en Túnez en los años ochenta, describiendo cómo el turista medio consumía en una semana en alimentos básicos como carne, mantequilla, productos lácteos, pastas y frutas, el equivalente a lo que dos tercios de la población tunecina comía a lo largo del año.

34 La reducción de inversión pública en agricultura en los últimos 30 años en los PPVD ha sido imparable (Banco Mundial, WDR, 2011) como también la ayuda oficial al desarrollo (AOD) destinada al sector agrario (Prosalus, 2011), al contrario de lo ocurrido con la inversión pública en el sector turístico y en el apoyo a las grandes inversiones turístico-residenciales de grandes multinacionales y empresas foráneas.

to de acuíferos, la utilización intensiva de recursos naturales o el acaparamiento de tierras agrarias por grandes inversores turísticos foráneos (*landgrabbing*)³⁵.

La subordinación de los intereses generales y locales de las comunidades anfitrionas al desarrollo turístico es un hecho al apostarse la mayor parte de las veces por un crecimiento cuantitativo generador de desigualdades e impactos no deseables en vez de por un crecimiento menor pero más cualitativo y equitativo. En los modelos de desarrollo de los PPVD al turismo se le ha reservado únicamente el papel de mero instrumento financiador a través de la captación de divisas sin alcanzar a medio o largo plazo la consideración de auténtico factor de desarrollo de la economía nacional o regional. Aunque el turismo obviamente no tiene la llave mágica para resolver los problemas estructurales de estos países, sin duda hay algunos elementos que deberían tenerse en cuenta y que podrían incidir positivamente en su desarrollo real y sostenible. Y por las características específicas de este sector, su transversalidad y multidisciplinariedad, en el marco de la globalización, podría ser más efectivo en la lucha contra la pobreza si los principales actores que lo protagonizan (empresas y organizaciones, Administraciones Públicas, mercados emisores, ciudadanos y turistas) asumen un nuevo rol más comprometido con los objetivos de la responsabilidad turística, favoreciendo paralelamente las relaciones interculturales fructíferas..

La vía de la auténtica globalización no debe ser otra que la que comparta en todo el mundo el conocimiento y las experiencias tanto positivas como negativas y no se limite a exportar modelos ya fracasados y modos de producción de acreditada insostenibilidad socioeconómica y cultural. Todo ello justifica que al menos hayan de cuestionarse las lógicas de los modelos masivos y convencionales del turismo internacional, tal como lo están haciendo numerosas asociaciones, redes y organismos internacionales y movimientos locales en los últimos años. Y, en consecuencia, conviene plantear y estudiar si estos modelos establecidos sirven realmente para aprovechar de manera óptima este sector como herramienta de interculturalidad, de acercamiento y comprensión entre pueblos y culturas y de distribución de la riqueza y de desarrollo sostenible del destino, más que para la expansión cuantitativa y sesgada de la actividad.

35 Recientemente, el ministro dominicano de medio ambiente y recursos naturales hacía una llamada de atención pública sobre el riesgo que supone para la seguridad alimentaria el uso de tierras fértiles para la construcción de urbanizaciones residenciales y turísticas en dicho país caribeño de fuerte implantación de modelos turísticos masivos de sol y playa. En otro país de fuerte desarrollo turístico reciente como Marruecos he tenido la ocasión de conocer directamente las opiniones negativas de diversas asociaciones como Ibn Battouta acerca del modelo de desarrollo turístico del Plan "Visión 2020" del gobierno marroquí, que está promoviendo la construcción de grandes complejos "resort" turístico-residenciales, estaciones balnearias, ciudades vacacionales y campos de golf que están poniendo en peligro los ecosistemas locales y las capacidades hídricas, además de provocar el abandono de la producción agrícola y contribuir al incremento del éxodo rural en la región de Tánger-Tetuán (un 1,8% al año).

5. EL TURISMO Y EL TURISTA RESPONSABLES: UNA NUEVA ESTRATEGIA DE VIAJES PARA LA INTERCULTURALIDAD.

Dicho todo lo anterior, ha de plantearse bajo qué condiciones la expansión del turismo internacional podría generar modelos diferentes de desarrollo turístico, más equitativos, más equilibrados territorialmente, sostenibles, integrados, ecológicos, éticos, alternativos y solidarios que permitan, a través de diferentes modalidades o formas de hacer turismo, alcanzar metas de responsabilidad que prioricen el bienestar de las poblaciones anfitrionas sin perjuicio de la satisfacción de los turistas y consumidores. Todas las características descritas en los apartados anteriores nos llevan a la conclusión de que tanto turistas como residentes están más orientados en los modelos turísticos masivos y convencionales hacia el logro de un beneficio inmediato más que hacia la consecución de una comprensión cultural y una relación continua y duradera y a la vez fructífera desde el punto de vista social y experiencial. Algunos autores como Wearing (2001) creen, como nosotros, que el actual balance desigual de poder y estatus entre turistas y pobladores locales puede compensarse e igualarse, que la hegemonía cultural del turista puede incluso desafiarse y que los espacios de los turistas pueden rediseñarse a favor de un intercambio intercultural genuino, lo cual beneficiaría a todas las partes involucradas en el turismo.

Queda por verse cómo sería todo esto posible, pero los retos para mantener y ampliar las fronteras turísticas actuales pasan, en definitiva, por las 4Es: Ambiente (*Environment*), Energía, Ética y Educación. Pero más allá de las iniciativas de turismo responsable y solidario emprendidas hasta ahora en los países del Norte y del Sur, en su mayor parte aisladas o de limitada incidencia, las respuestas han de venir del lado del impulso de las capacidades e iniciativas locales, tanto públicas como privadas, y en la articulación de estrategias adecuadas y decididas por parte de los Estados, capaces de implicar a todos los agentes sociales y económicos en la definición de proyectos endógenos, autocentrados y de turismo comunitario que puedan contribuir a invertir la actual proporción costos/beneficios del sector y minimizar en el territorio sus impactos negativos, incluidos los socio-culturales.

Ante esta tesitura emerge el concepto de turismo responsable (en adelante TR) junto a otros conceptos asociados al mismo como el de turismo justo y solidario (vinculados a los principios del *fair trade*), turismo comunitario (*Community Based Tourism-CBT*), ético y a favor de los pobres (*Pro Poor Tourism*) (Lanquar y Rivera, 2010), para referirnos a los procesos de producción turística que deben garantizar una distribución equitativa y proporcional de los beneficios entre los distintos agentes implicados, el control y/o gestión del desarrollo turístico por las comunidades locales receptoras en función de sus intereses generales, la sostenibilidad del espacio turístico y la responsabilidad social en términos medioambientales, económi-

cos y socio-culturales; aspectos éstos determinantes por cuanto los turistas han de desplazarse forzosamente al destino como “centro de producción” de los servicios que “consumirá” en su visita. Se trata, en definitiva, de una perspectiva basada en principios éticos que debería fundamentar una estrategia de desarrollo turístico alternativo al modelo dominante basado en la articulación de grandes operadores turísticos y cadenas hoteleras internacionales con megaproyectos turístico-residenciales de capital mayoritariamente extranjero que acaban aislándose funcionalmente de la población local del entorno. Por tanto, el turismo responsable trata de atender a las comunidades locales y de estar cerca de ellas, distribuyendo los beneficios del turismo de manera más equitativa y amplia hacia toda la población. Y también, sin duda, puede contribuir a que se faciliten encuentros interculturales más genuinos cuando se produzca un equilibrio en la dependencia que cada una de las partes (turistas/residentes) tiene sobre la otra, pudiendo esto ocurrir únicamente en los casos en los que la población local mantiene el control sobre el desarrollo turístico local (nuevas formas de turismo responsable y comunitario).

Pero vislumbramos que por sí sólo el TR sólo puede ser una parte de esa alternativa, necesitando además de alinearse con la pequeña y mediana empresa turística local y nacional para permitir un desarrollo turístico de carácter endógeno, tarea ésta, sin duda, nada fácil si no se cuenta con el apoyo decidido de todas las administraciones públicas implicadas y se entiende, cómo no, que el turismo responsable puede ser también una buena oportunidad de marketing para los productores y destinos turísticos y también una ocasión para un cambio de los modelos turísticos tradicionales, -tan cuestionados por la crisis económica actual-, en la forma de ver el turismo. Asimismo, resulta necesario que todo el sector turístico y los propios consumidores en general asuman que el turismo responsable, al igual que el turismo sostenible, no es sólo un producto alternativo más destinado a una minoría de turistas más sensibilizados de los países desarrollados³⁶, sino que va más allá al tratarse de un compromiso y una forma diferente de hacer turismo que debe ir impregnando poco a poco a todos los subsectores de producción turística, a los destinos y a la gobernanza turística en el ámbito internacional. Estamos, por tanto, hablando de la adopción en el sector turístico de “una filosofía de pensar globalmente y actuar localmente”.

Las dificultades para la generación de alternativas al modelo turístico dominante no son, desde luego, pocas por diversos factores a considerar:

- 1.) En muchos PPVD, con la propia complicidad y apoyo de los gobiernos nacionales y regionales, la lógica del capital turístico corporativo y globalizado es “generar” espacios que le permitan ampliar la acumulación de capital y para ello

36 Véase, por ejemplo, la iniciativa del Vademecum del Turista Responsable promovido por la EARTH en la dirección www.earth-net.eu ; el Decálogo del Viajero Responsable en el portal web especializado en turismo solidario y sostenible www.turismo-solidario.es/decalogo.do o las propuestas específicas de viajes solidarios y responsables en www.canalsolidario.org/noticia/turismo-sostenible-propuestas-de-viajes-solidarios .

necesita transformar y elitizar determinados territorios hasta que los agotan, para después migrar y conquistar nuevas áreas en las “periferias económicas *versus* periferias del ocio y el placer” del Tercer Mundo, cada vez más alejadas de los centros emisores³⁷. En esta coyuntura, un punto crucial de debate es cómo el TR puede servir de dique de contención frente a las múltiples formas de explotación turística masiva, desarrollista y usurpadora propiciadas por el capital corporativo. Y al mismo tiempo, si las poblaciones locales organizadas colectivamente son capaces de poner en marcha y sostener propuestas de desarrollo alternativas a las dominantes a través de estrategias como el TR como instrumento parcial de un proceso mucho más amplio de empoderamiento social. Hasta ahora, en los destinos especialmente deprimidos a nivel socioeconómico, el turismo convencional ha generado situaciones de dependencia que provoca que desde un principio la relación esté desequilibrada en contra del residente, ya que éstos necesitan del turismo más que el turismo de ellos. Unido a esto, una gran mayoría de destinos turísticos no poseen fuentes alternativas de ingresos económicos o están mal desarrolladas y planificadas, lo que lleva a que la situación de desequilibrio se convierta en permanente.

- 2.) Los movimientos ciudadanos, sociales y sindicales se han introducido muy débilmente, por lo general, en este sector.
- 3.) La industria turística ha logrado ganarse adeptos y aliados, como determinados sectores de la cooperación internacional para el desarrollo que están ayudando a mantener una imagen positiva con propuestas como el “*pro-poor tourism*”, pero los gobiernos centrales dedican pocos esfuerzos al fomento de estas formas de turismo y el tratamiento de factores básicos para su desarrollo como los sistemas de financiación de las micropymes locales, la optimización de las capacidades de la administración turística, la formación de futuros emprendedores, la promoción y la comercialización de los productos y servicios locales y la disposición de infraestructuras y vías de acceso adecuadas.
- 4.) La viabilidad económica y la comercialización son unos de los puntos críticos más habituales, ya que el TR tiene que generar una oferta de calidad, diferenciada y singular, además de tener la suficiente capacidad de gestión y comercialización que les permita funcionar más allá del apoyo de la cooperación internacional para el desarrollo.
- 5.) Excesiva dependencia del exterior en no pocos casos, lo que puede incrementar la vulnerabilidad de la población anfitriona y la fragilidad de su desarrollo turístico en relación con factores externos sobre los que las comunidades no pueden incidir. La viabilidad económica del TR ha de depender más, aunque

37 Y también en estos destinos de PPVD los espacios turísticos acaban masificándose, como ocurre en algunas zonas del Caribe y Centroamérica, perdiendo frescura, novedad y autenticidad, hasta el punto de entrar en una fase final de degradación y decadencia (fuga de capitales a otros destinos “por descubrir”) o de costosa y difícil reconversión e invención (Agarwal, 2002).

no exclusivamente, del fortalecimiento de mercados turísticos locales, con circuitos de corta distancia de base nacional y regional, sin negar, eso sí, la potencialidad de los mercados internacionales. Y hay, a su vez, que evitar el riesgo de una “neocolonización” de destinos susceptibles de ser etiquetados como “responsables”, tal y como ha sucedido con algunos destinos de sol y playa, de manera que los impactos provocados por proyectos que se apuntan sin seriedad y compromiso real a la moda del TR pueden ser igualmente perjudiciales para las comunidades anfitrionas.

En cualquier caso, existe ya una masa crítica de experiencias e iniciativas sobre TR y sus diferentes modalidades (Goodwin y Font, 2007; Harrison y Husbands, 1996) que muestran que hay otras vías para hacer del turismo un sector más sostenible y responsable y para facilitar el control y/o gestión del desarrollo turístico y la distribución de sus beneficios a través de una alianza estratégica entre la población local, los poderes públicos, los actores locales (sobre todo pymes), las ONG y las estructuras organizativas de carácter colectivo. Las herramientas para mejorar el desarrollo turístico en los PPVD existen y ya están demostrando ser eficientes, de manera que su utilización puede incluso resultar un ensayo interesante como laboratorio de innovación social y desarrollo sostenible en estos países³⁸. Las principales aportaciones positivas que estas formas de turismo están generando en las diferentes regiones estudiadas a nivel mundial, podemos resumirlas en:

- Diversificación y complemento de las opciones productivas de las comunidades locales, creación de empleo, reducción de la emigración y generación de recursos económicos directos, sin sustitución de las actividades tradicionales (agricultura, ganadería, pesca, producción artesanal...). La viabilidad económica no pasa por la especialización turística ni la excesiva “turistificación” de los territorios, de manera que los proyectos de TR tienen en cuenta los principios básicos de la economía de las zonas rurales y desfavorecidas en la que intenta insertarse adecuadamente para fortalecerla de forma diversificada y complementaria. La especialización turística está suponiendo vulnerabilidad y dependencia en relación con un complejo de factores y dinámicas externas que no pueden controlar las organizaciones comunitarias ni tan siquiera los gobiernos centrales, por lo que los planes de desarrollo comunitario no deben centrarse en una sola actividad, ya sea el turismo o cualquier otra, sino en la diversidad y complementariedad de acciones que puedan favorecer al conjunto de la población, reforzar

38 Sin duda alguna, necesitan de mucho más apoyo público, valoración y visibilidad, pero en regiones como Centroamérica o el norte de Marruecos ya existen condiciones para sostener otro medio de desarrollo turístico en determinados territorios de interior, aún cuando existen problemas como la atomización, el pequeño tamaño de los proyectos, la dispersión territorial o la falta de continuidad de los mismos en el tiempo, así como la escasa eficiencia comercial en los dirigidos por ONGD.

su capital social y evitar nuevos procesos de diferenciación y agudización de las desigualdades. El turismo es, en definitiva, una herramienta limitada y debe formar parte, necesariamente, de políticas más amplias de desarrollo a nivel local y nacional, mejorando su repercusión y la reinversión de sus beneficios en el funcionamiento de la economía local.

- El mantenimiento de propiedades de la población local y la mejora de infraestructuras básicas, revalorizando bienes y recursos comunitarios como la tierra, el agua o los bosques y movilizándolo recursos capitalizadores de las zonas rurales que quedan en manos de las comunidades locales resistiendo a las presiones de los mercados extranjeros para su venta, usurpación o ser objeto de especulación³⁹.
- El diseño de políticas turísticas con la participación activa de la población local y desde la colaboración público-privada para garantizar la sostenibilidad y la defensa de los intereses generales, el estudio de la conveniencia de determinados proyectos turísticos o minimizar la dependencia de la economía local con respecto al turismo.
- La consecución de condiciones previas en el destino para que se produzca un contacto positivo y experiencial entre turistas y residentes, tales como la igualdad de estatus o la cooperación en un objetivo común. Para ello el TR pretende priorizar conjuntamente la satisfacción del turista y del residente, ya que la consecución de ésta significaría para el residente obtener un beneficio económico y para el turista una experiencia positiva. Una de las formas para alcanzar este objetivo es el control del desarrollo turístico por parte de la comunidad local a través del denominado “turismo comunitario” (Murphy, 1985). Una industria turística próspera y sostenible sólo es posible si las comunidades locales receptoras son las que se benefician en primer término del turismo y por tanto también son fuertes, ya que también son las que sufren sus costes e impactos negativos. Con ello se facilita un cambio de paradigma para facilitar que los turistas elijan un destino no básicamente por el precio, una determinada imagen de marca y/o la influencia comercial de los grandes operadores e intermediarios, sino en función de los atractivos y recursos territoriales turísticos del destino. Este nuevo paradigma sirve, además, para reivindicar el valor de la experiencia, la identidad, lo particular y lo diferencial (la cultura, la gastronomía, los paisajes...) frente a la estandarización de la oferta, elementos éstos fundamentales para concebir propuestas turísticas inimitables en un mundo globalizado donde es relativamente fácil reproducir de un destino a otro las ofertas de éxito.
- Una mayor protección del medio ambiente y de los ecosistemas gracias a la puesta en marcha de estrategias locales de protección, puesta en valor y concienciación ciudadana, así como la democratización del acceso a espacios rura-

39 Esta es la lógica dominante en muchos de estos territorios en relación con los recursos territoriales, tal como bien describe el geógrafo David Harvey, que utiliza el término de “acumulación por desposesión” (D. HARVEY, 2004).

les y naturales frente a los modelos de turismo masivo y residencial que provocan una “elitización” del espacio, restringiendo su acceso al uso y disfrute de las capas de población de mayor poder adquisitivo y generalmente de origen extranjero. Ello evitaría que una excesiva capacidad de carga turística pudiera llegar a exceder el nivel de tolerancia de las comunidades locales al ver al turismo como una molestia y un instrumento depredador y destructivo del territorio y el propio desarrollo de la vida cotidiana. Precisamente con los modelos turísticos masivos y desarrollistas las poblaciones locales receptoras han acabado por considerar que los beneficios que el turismo genera son pequeños en comparación con sus problemas.

- La contribución al empoderamiento de las mujeres, ya que en muchos casos los servicios turísticos, si exceptuamos algunos como los de guía turístico, han recaído en las mujeres de las comunidades anfitrionas, siendo incluso significativos los casos donde se ha podido detectar un cambio en las relaciones de poder consuetudinarias entre hombres y mujeres: abandono de otras tareas más pesadas, transmisión de valores distintos a los tradicionales mediante el contacto con personas extranjeras (interculturalidad positiva), facilitando el conocimiento de otras formas de plantearse la vida, la maternidad, las relaciones de pareja, las preferencias sexuales, el trabajo doméstico, etc.
- Nuevas oportunidades para el enriquecimiento y el intercambio cultural, la revalorización y reconocimiento de la cultural local, tanto material como inmaterial, y sus distintas expresiones, así como la minimización de impactos socioculturales no deseables en la población de acogida. Mediante nuevas ofertas turísticas compatibles y respetuosas con las características sociales, culturales y étnicas de las comunidades de acogida, los turistas responsables ponen finalmente en valor aspectos de vida cotidiana de estas comunidades que suponen su reconocimiento y autoestima, así como un mejor entendimiento de las diferencias de la “otra parte”, al tiempo que su contacto con la población local permite a ésta conocer, intercambiar y enriquecerse culturalmente.

En lo que respecta, por último, a la demanda de visitantes sensibilizados por estas cuestiones sociales y ambientales, hemos de reconocer que aún es minoritaria (Harold, 2005), pero los turistas cada vez están mejor informados por su mayor experiencia viajera y gracias a las nuevas tecnologías, de manera que adquieren mayor poder, protagonismo y una creciente capacidad de influencia para modificar los comportamientos de la oferta. La competencia entre productos y destinos y la actual coyuntura de crisis económica pueden favorecer estos procesos de decisión más autónoma de los viajeros al margen de los grandes operadores turísticos. En este sentido, aunque tímidamente, se observa cómo el valor añadido que aporta la responsabilidad social –incluyendo en ésta el contacto intercultural igualatorio, comprensivo y hasta solidario con la población local– está llamado a convertirse en un elemento diferenciador que puede resultar decisivo en algunos segmentos de mercado emergentes cada vez más influyentes.

En el marco de la globalización y los fenómenos ligados a ella, como la deslocalización o la intensidad de los flujos de información al amparo de las nuevas plataformas tecnológicas, este nuevo consumidor toma mayor conciencia de los problemas a escala global y empieza a entender que en sus decisiones de compra tiene un poder de influencia significativo, si bien necesita de garantías e instrumentos de control en su defensa que deberían preservar los poderes públicos (Berruti y Delvecchio, 2009). Los cambios de hábitos de consumo y de modos de vida de los consumidores se inclinan hacia unas mayores exigencias en la calidad de sus estancias, de manera que las nuevas marcas junto con la autenticidad y no masificación y estandarización de los destinos van a ser cada vez más factores dominantes, así como el desarrollo de nuevos mercados a través de productos combinados de entretenimiento, excitación experiencial, educación y contacto más directo y auténtico con la realidad del destino y las comunidades locales, lo que puede favorecer las nuevas formas de turismo responsable.

La implicación de los socios locales y el sector privado ha de garantizar, en cualquier caso, la continuidad de los proyectos no solamente desde el punto de vista empresarial sino también del social y ambiental, garantizando los niveles de calidad exigibles de los servicios ofrecidos y la distribución equitativa de sus márgenes de beneficio en un proceso en el que deben involucrarse los canales de distribución y la empresa privada asumiendo la corresponsabilidad de los costos de los factores de *No Mercado* que condicionan el grado de desarrollo turístico de los territorios: calidad del entorno natural y transformado, costos tributarios, calidad del capital humano, transferencia de beneficios a la población anfitriona, hospitalidad y empatía hacia el turista, sistemas de educación y capacitación, etc., más aún considerando que estos elementos serán determinantes en la relocalización y deslocalización de empresas turísticas en el futuro. Todo esto puede considerarse probablemente como una utopía, pero, en cualquier caso, debe ser la vía a seguir en línea incluso con las evoluciones del discurso oficial sobre el desarrollo sostenible en la *Cumbre de la Tierra* de Río de Janeiro (1992), la *Carta de Turismo Sostenible* de Lanzarote (1995), la *Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo* (1997), el *Código Ético Mundial del Turismo* (1999) o el programa “STEP” de la OMT (2002).

Sólo falta que estas declaraciones puedan sustentarse y compatibilizarse realmente con una opción de liberalismo económico extremo que no ha hecho sino reafirmarse en los últimos años y que ha ido limitando las capacidades de regulación y planificación de los Estados, la gobernanza de las políticas públicas y la autonomía de las poblaciones anfitrionas en la definición de los proyectos turísticos y la distribución más equitativa de sus ventajas. La actual crisis económica internacional ha provocado una preocupación por la supervivencia inmediata que no contempla la crisis global del modelo de desarrollo turístico basado en parámetros de consumo no sostenibles. Pero es justo en este momento de “crisis del modelo económico” que surja la oportunidad de cambiar el panorama y plantear la responsabilidad del turismo como una solución de futuro y herramienta real de desarrollo sostenible.

Las relaciones desiguales y muchas veces poco fructíferas entre turistas y poblaciones locales son sólo comprensibles en el contexto de las desigualdades regionales Norte-Sur, entre el mundo pobre o en vías de desarrollo y el occidente más rico. Y como una de las actividades económicas más visibles, dominantes y desarrolladas del capitalismo consumista global, el turismo internacional refleja y acentúa las disparidades socioeconómicas entre turistas y anfitriones. Pero el turismo al mismo tiempo puede tener una gran influencia y capacidad para modificar las actitudes y valores de las personas en todas las sociedades, a modo de marco ideológico que tiene el poder de dar nueva forma a la cultura y la naturaleza según sus propias necesidades y reclamar o desafiar, al mismo tiempo, el poder para las comunidades locales allí donde las autoridades político-económicas tradicionales y las ideologías bloquean el progreso. Y, en este sentido, es interesante comprobar en los últimos años cómo el nuevo enfoque del análisis crítico en los estudios de turismo comienza a desviarse de los efectos culturales y socioeconómicos en los destinos anfitriones hacia la explicación de las causas político-económicas de fondo.

6. BIBLIOGRAFÍA

- AGARWAL, S. (2002). "Restructuring seaside tourism. The resort lifecycle". *Annals of tourism Research*, nº 29, vol. 1, pp. 25-55.
- ALLPORT, G.W. (1954). *The natura of prejudice*. Reading, MA, Addisonn-Wesley.
- AMALOUS, P.; HERVE, B. y VELLAS, F. (2001). *Tourisme, éthique et développement*. Paris, L'Harmattan.
- ANTON, S. y GONZALEZ, F. (2008). *A propósito del turismo. La construcción social del espacio turístico*. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.
- ASHLEY, C.; DILYS, R. y GOODWIN, H. (2001). *Pro-poor Tourism Strategies: Making Tourism Work for the Poor*. Nottingham, Overseas Development Institute (ODI), IIED y CRT, Report nº 1. En www.haroldgoodwin.info/resources/ppt..report.pdf [acceso 20-3-2010].
- ASHLEY, C.; DILYS, R. y GOODWIN, H. (2001). *Pro-poor Tourism Strategies: Expanding Opportunities for the Poor*. Londres, ODI, IIET y CRT, PPT Briefing nº 1.
- ASHLEY, C. y GOODWIN, H. (2007). *Pro-poor Tourism: What's Gone Wrong?*. Nottingham, ODI.
- ASHLEY, C.; ROE, D. y GOODWIN, H.(2002). *The Tourism Industry and Poverty Reduction: A Business Primer*. Londres, ODI, IIED y CRT, PPT Briefing nº 2.
- ASSOUS, R. (2004). *Voyages au Sud, profits au Nord*. Paris, Alternatives Internationales.

- ATELJEVIC, I.; PRITCHARD, A. y MORGAN, N. (Edit) (2007). *The critical turn in tourism studies. Innovative research methodologies*. Londres, Elsevier.
- BANCO MUNDIAL (2011). *Responding to global food price volatility and its impact on food security*. Washington (Estados Unidos), Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional
- BERRUTI, A. y DELVECCHIO, E. (2009). *Turismo. Povertà, sviluppo e turismo responsabile*. Turín, Effata' Editrice.
- BLANKE, J. Y CHIESA, T. (Edit) (2011). *The Travel & Tourism Competitiveness Report 2011*. Ginebra, World Economic Forum.
- BONIFACE, B. Y COOPER, Ch. (2004). *Worldwide destinations casebook. The geography of travel and tourism*. Oxford, Elsevier.
- BONILLA, A. y MORTD, M. (2008). *Turismo y conflictos territoriales en el Pacífico de Nicaragua: el caso de Tola, más allá de los titulares*. San Salvador, Fundación Prisma.
- BORIS, M. (2002). *Voyager autrement: vers un tourisme responsable et solidaire*. Paris, Editions Charles Léopold Mayer.
- BREWER, M.B. y MILLER, N. (1984). *Beyond the contact hypothesis: theoretical perspectives on desegregation*. En MILLER, N. y BREWER, M.B. *Groups in contact: the psychology of desegregation*. Orlando, Academic Press.
- BUADES, J. (2006). *Exportando paraísos. La colonización turística del planeta*. Palma de Mallorca, La Lucerna.
- CALLOT, P. (2006). "New tourism frontiers or new barriers for global tourism?". *Tourism Review*, vol. 61, nº 2, pp. 17-23.
- CAÑADA, E. y GASCON, J. (2007). *Turismo y Desarrollo: herramientas para una mirada crítica*. Managua, Fundación Luciérnaga y Edit. Enlace.
- CATTARINICH, X. (2001). *Pro-Poor Tourism Initiatives in Developing Countries: Analysis of Secondary Case Studies*. London, Overseas Development Institute, PPT Working Paper nº 8.
- COHEN, E. (1984). "La sociología del turismo: enfoques, temas y hallazgos", *Annual Review of Sociology*, nº. 10, pp. 373-392.
- COOK, S.W. (1978). "Interpersonal and attitudinal outcomes in cooperating interracial groups", *Journal of Research and Development in Education*, nº 12, pp. 97-113.
- CORDOBES, M. y SANZ, B. (Coord..) (2009). *Turismo para el Desarrollo*. Barcelona, Fundación La Caixa.
- DE KADT, E. (1991). *Turismo: ¿pasaporte al desarrollo?* Madrid, Endymion.
- DEHOORNE, O.; SAFFACHE, P. y TAJAR, C. (2008). "Le tourisme international dans le Monde: logiques des flux et confins de la touristicité", *Etudes caribéennes*, 9-10, 18 pp.
- DUTERME, B.; PLEUMARON, A. y Otros (2006). *Expansion du tourisme: gagnants et perdants*. Paris, Centre Tricontinental y Editions Syllepse.

- EXCELTUR (2005). *Impactos sobre el entorno, la economía y el empleo de los distintos modelos de desarrollo turístico del litoral mediterráneo español, Baleares y Canarias*. Madrid, Exceltur.
- FIOSEHOUSEN, N. y LIBERCIER, F. (2006). *Le tourisme responsable et solidaire*. Paris, Capgemini Consulting/ESCP.
- GARRONE, R. (2007). *Turismo Responsabile. Nuovi paradigmi per viaggiare in terzo mondo*. Génova, Ram.
- GOLDSTONE, P. (2003). *Turismo, más allá del ocio y del negocio*. Barcelona, Debate.
- GOMEZ, I. (2008). *Turismo y gestión territorial en Centroamérica: claros y oscuros en un proceso acelerado*. San Salvador, Fundación Prisma.
- GOMIS, J.M. (2009). *Turismo justo, globalización y TIC*. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.
- GOODWIN, H..(2009). *Creating responsible tourism destinations*. London, Insights.
- GOODWIN, H. y FONT, X. (2007). *Advances in Responsible Tourism*. Leeds, International Centre for Responsible Tourism (ICRT). Disponible en www.icrtourism.org/wtm07 [acceso 22-6-2011].
- GOODWIN, H. Y SANTILLI, R. (2009). Community-Based Tourism: a success?. Leeds, ICRT y GTZ. En www.haroldgoodwin.info/uploads/CBTASuccessPubpdf.pdf [acceso 13-08-2011].
- GORMSEN, E. (1981). "The spatio-temporal development of international tourism: attempt a centre-periphery model", en AAVV.: *La consommation d'espace par le tourisme et sa preservation*. Aix-en -Provence, C.H.E.T., pp. 150-170.
- JURDAO ARRONES, F. (1992). *Los mitos del turismo*. Madrid, Endymion.
- HALL, C.M. (Edit.) (2007). *Pro-Poor Tourism: Who Benefits?*. Clavendon, Channel View.
- HALL, C.M. y LEW, A.A. (Edit.) (1998). *Sustainable Tourism. A Geographical Perspective*. New York, Addison Wesley Longman.
- HALL, C.M. y TUCKER, H. (2004). *Tourism and Postcolonialism*. Routledge
- HAROLD, G. (2005). *Responsible Tourism and the market*. Greenwich, International Centre for Responsible Tourism, Paper nº 4.
- HARVEY, D. (2004). "El nuevo imperialismo. Acumulación por desposesión", en PANTICH, L. y COLIN, L. (Edit.): *El nuevo desafío imperialista*. Buenos Aires, Merlin Press y CLACSO, pp. 99-129.
- HARRISON, L.C. y HUSBANDS, W. (1996). *Practicing Responsible Tourism: International Case Studies in Tourism Planning, Policy, and Development*. New York, John Wiley and Sons, Inc.

- HONEY, M. (2005). *Consumer demand and operator support for socially and environmentally responsible tourism*. Washington, CESD/TIES, Working Paper nº 104.
- IGLESIAS, E. (2008). *Las cadenas hoteleras españolas en América Latina y las libertades sindicales*. Montevideo, Rel-UITA.
- LANQUAR, R. y RIVERA, M. (2010). “El proyecto “TRES” y la “Declaración de Córdoba”: una apuesta por la articulación de estrategias de turismo responsable y solidario desde Europa”. *Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 8-4, pp. 673-687.
- LARRU, J.M. (2008). *Impact assessment and evaluation: how can it be measured and what it is adding to the development of international cooperation*. Munich, Universidad, MPRA Paper nº 6928.
- LAURENT, A. (2003). *Caracteriser le tourisme responsable, facteur de développement durable*. Paris, Ministère des Affaires Etrangères.
- MALDONADO, C. (2006). *Turismo y comunidades indígenas: impactos, pautas para autoevaluación y códigos de conducta*. Ginebra, OIT, Programa de Desarrollo de Pequeñas Empresas.
- McCOOL, S.F. y MOISEY, N.R. (Edit.) (2001). *Tourism, Recreation and Sustainability. Linking culture and the environment*. Wallingford, CABI Publishing.
- MURPHY, P.E. (1985). *Tourism: a community approach*. Nueva York, Methuen. National Tourism Policy Study.
- NOEL, B.S. (2004). *Más allá de la Globalización: la glocalización del turismo*. Pensilvania, Universidad de Pensilvania.
- OIT (2006). *Los procesos de desarrollo local y la importancia estratégica del turismo*. Turín (Italia), Centro Internacional de Formación de la OIT/Programa Delnet.
- OMT (1999). *Agenda para planificadores locales: turismo sostenible y gestión municipal. Edición para América Latina y El Caribe*. Madrid, OMT.
- OMT (2006). *Turismo, microfinanzas y reducción de la pobreza*. Madrid, OMT
- ONGUENA, Y. y SAÏGH BOUSTA, R. (Dir.) (2003). *Tourisme durable*. Marrakech, Université Cadi Ayyad.
- PALOMO, S. (2006). “El turismo justo y la creación de sistemas de producción de servicios turísticos responsables”. *Estudios Turísticos*, nº 168, pp. 7-46.
- PEARCE, P.L. (1982). *Tourists and their hosts: some social and psychological effects of inter-cultural contact*, en BOCHNER, S. (Ed.). *Cultures in contact*. Oxford, Pergamon Press.
- PROSALUS (2011). *Especulación financiera y crisis alimentaria*. Madrid, Ayuda en Acción, Cáritas Española, Ongawa y Prosalus.
- ROE, D.; HARRIS, C. y ANDRADE, J. (2003). *Addressing Poverty Issues in Tourism Standards. A review of Experience*. Londres, ODI, IIID e ICRT. Disponible en www.proportourism.org.uk [acceso 27-10-2011].

- ROMAM, M. (2008). *Turismo y desarrollo inmobiliario en la región centroamericana: elementos conceptuales y metodológicos para abordar su investigación*. San Salvador, Fundación Prisma..
- RURAL PROMO INTERNATIONAL CONSULTING (2010). *Desarrollo del turismo interior comunitario a través de las TIC 2.0. Una oportunidad para la inclusión social y la descentralización turística*. Madrid, AHCIET, Secretaría General Iberoamericana.
- SALAZAR, N.B. (2006): “Antropología del turismo en países en desarrollo: análisis crítico de las culturas, poderes e identidades generados por el turismo”. *Tabula Rasa. Revista de Humanidades*, nº 5, pp. 99-128.
- SAN MARTÍN, J. (2003): “Relaciones interculturales en el contexto turístico”. *Boletín de Psicología*, nº 77, pp. 19-38.
- SHAW, G. y WILLIAMS, A. (2002). *Critical Issues in Tourism. A Geographical Perspective*. Londres, Blackwell.
- SMITH, M. y DUFFY, R. (2003). *The Ethics of Tourism Development*. Londres, Routledge.
- SMITH, V.L. (1989). *Anfitriones e invitados*. Madrid, Endymion.
- STABLER, M. J. (Edit.) (1997). *Tourism and Sustainability: Principles to Practice*. Wallingford, CAB International.
- UNESCO (1976). “The effects of tourism on socio-cultural values”. *Annals of Tourism Research*, nº 4, pp. 74-105.
- WEARING, S. (2001). *Volunteer tourism: Experiences that make a difference*. Wallingford, CAB International

IV

PLURILINGÜISMO

CAPÍTULO 11

ENGLISH COLLOCATIONS AND INTERCULTURAL COMMUNICATION

Olga Blanco Carrión

Universidad de Córdoba
olgablanca@uco.es

Eva Lucía Jiménez Navarro

Universidad de Córdoba
l42jinae@uco.es

1. RESUMEN

En este artículo defendemos la importancia del aprendizaje de un tipo de unidad lingüística conocida como *colocación* en la adquisición de inglés como segunda lengua, ya que la enseñanza de este tipo de unidad ha sido relegado a un segundo plano a favor de la enseñanza de unidades fraseológicas con mayor grado de idiomatismo, como los verbos frasales y las expresiones idiomáticas. Sin embargo, su dominio es fundamental para hablar inglés con propiedad. Aunque deben ser aprendidas en todos los niveles de adquisición, cobran especial importancia en los niveles avanzados de aprendizaje o cuando el aprendiz usa esta lengua franca para la comunicación intercultural, como por ejemplo, en el uso del inglés para el terreno profesional. Como contribución práctica, presentamos una herramienta multimedia para el aprendizaje de las colocaciones diseñada para aprendices de nivel avanzado de inglés como segunda lengua.

PALABRAS CLAVE: colocación, aprendiz de segundas lenguas, herramienta multimedia de autoaprendizaje.

ABSTRACT

In this paper we emphasize the importance of learning a lexico-grammatical type of unit known as *collocation* when learning English as a second language, as the teaching of these units has been traditionally neglected in favour of more idiomatic units such as phrasal verbs and idioms. However, their mastery proves essential for natural sounding English. Although they should be learned at every language level of the learner they gain additional importance when the learner has advanced level of English or uses this lingua franca for intercultural communication, e.g. English for specific purposes. We present a multimedia self learning tool tailored to the needs of the advanced learner of English as a second language.

KEY WORDS: collocation, second language learner, multimedia self-learning tool

2. INTRODUCTION

This paper deals with the importance of acquiring collocations when learning English as a foreign language. Collocations are defined as word-combinations which display a lesser degree of idiomaticity (e.g., *vast majority*) than other phraseological units such as idioms (e.g., *kick the bucket*) or phrasal verbs (e.g., *pass away*). For this reason, their treatment in English teaching methods and materials has been rather peripheral in favour of the later. However, their mastery proves essential for natural sounding English. Furthermore, research has shown that even in cases of congruence between the collocation in the learner's first language and the foreign one, collocations do pose a serious difficulty for the language learner. Raising the learners' collocational awareness would be the first step towards the solution of this issue, which should subsequently be implemented by requiring learners to identify these linguistic units whenever they are exposed to English both in natural settings, e.g. listening to native speakers talk, reading the press, watching a movie, or in their learning practice when dealing with tasks such as vocabulary learning exercises or extensive reading activities. As teachers of English as a second language we have designed a multimedia learning resource in order to implement the learning of these multiword units. This resource will be presented in the final section of the paper.

This paper also highlights the importance of having a good command of English for intercultural communication, especially in fields which require its use for

specific purposes, e.g. business, academia, science, and so on. We argue that the mastery of collocations is especially significant in these fields as collocations pervade every communicative exchange. The next section will be devoted to introducing English as the lingua franca for specific purposes and showing its pivotal role for intercultural communication and professional success.

3. ENGLISH FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION

The term “English as a lingua franca” (ELF) has recently emerged to refer to communication in English between speakers with different first languages. Seidlhofer (2005) points out that EFL was gradually established as the main term to refer to what used to be referred as “English as an international language”, “English as a global language”, or “English as a world language”. ELF interactions may include “interactions between members of two or more different linguacultures in English, for none of whom English is the mother tongue” (House 1999: 74, cited by Seidlhofer 2004: 211), or as Ur (2010) propounds, interactions between native speakers of one of the varieties of English and speakers of other languages. Although there are various definitions for this term, Smit (2005: 67) claims that the vast majority of researchers agree on the basic understanding that it “(...) refer[s] to the use of English amongst multilingual interlocutors whose common language is English and who [usually] communicate in a country or area in which English is not used in daily life”.

However, the perception of English as a common language is far from new. Fifteen years ago, Firth already referred to English in the following terms: “a *contact language* between persons who share neither a common native tongue nor a common (national) culture, and for whom English is the chosen foreign language of communication” (1996: 240). Similarly, its importance as a widely spoken language around the world has long been acknowledged. In 1997, Crystal argued that there were 400 million native speakers and 1.4 billion speakers who used it as a second or third language, which made it the leading international or “global” language. He later claimed (Crystal, 2003:13) that the adoption of English as a lingua franca arose from “the need for a global language.”, and that in fact, this use was far more frequent than its use amongst English native speakers. This claim has been fully endorsed by other authors such as Seidlhofer (2005) and Graddol (2006).

As for the causes for the need of a global language or lingua franca, Ruiz-Garrido et al. (2010) note the following: the spread of science and technology all over the world, the globalization of the economy, and the fact that the academic world is becoming more international. Due to the development of science and technology

in the United States, English has become a middleground language for intercultural exchanges, both in formal and informal contexts, e.g., travelling and tourism, business, employment, academic purposes, politics. However, as Bredella (2003: 39) argues, using a common language for communicative exchanges in these contexts requires the interlocutors to be able and willing to “reconstruct the context of the foreign, take the others’ perspective and see things through their eyes” as well as to distance themselves from their own system of values and perception of the world. Only then, their ability to negotiate meaning both in terms of self expression and understanding their interlocutors shall be successful. In the following paragraphs, we shall highlight the importance of ELF in the aforementioned communicative contexts.

International communication is key for those involved in the business sector. In business, visiting other countries to meet existing or potential partners and customers is crucial, especially now that we are part of a global economy and big companies have significantly increased their international trade. For this reason, being able to communicate with people from other cultures is essential in order to go beyond the national market and entering a new niche markets. The need for a common language is obvious as the mastery of several languages is both hard to achieve and expensive. It is hard if one takes into account the 6.900 languages spoken around the world, according to *Ethnologue: Languages of the World*⁴⁰, and expensive if one thinks of hiring a native speaker or training one’s staff to be able to communicate in several languages other than their own. This way, budget reasons has severely limited the range of languages spoken by people working in this field, and the use of English which has no geographical boundaries, unlike other languages spoken by more than a billion people such as Chinese, becomes a business choice. In fact, English has been worldwide used as a lingua franca for more than three decades to build relationships, negotiate, and complete deals.

In addition to this, towards the end of the 20th century, the world’s major companies discovered that production costs could be significantly cut by sending their jobs overseas. This is known as outsourcing (or offshoring). Alternatively, they could cut costs by bringing immigrants into the country on work visas. This way, the foreign employees would work for the company for a given period of time, and once their visa expired they would return home. While many people in English speaking countries complained about the impact of outsourcing, the lucrative opportunities it presented both for the immigrant-workers and for the companies made it an unavoidable issue. For this reason, in the less developed countries of Asia, Africa, and South America, the ability to communicate in English may determine who can raise their living standard. In this sense, English it not only a lingua franca but a language of hope.

40 <http://www.ethnologue.com>

Furthermore, in countries where English is not the native language, people who master the language will be presented with a number of career opportunities which they would not have access to if they did not. Also, the Internet, a powerful communication tool which bears a strong responsibility in the spread of English throughout the world, allows many institutions and companies to advertise their vacancies online, opening up new career opportunities for people competent in this lingua franca, e.g., they can move to a foreign country for a job that fits them better, or they can work as freelance for a foreign company without leaving the comfort of their desk. As Kankaanranta (2008) argues, the reasons for the increasing use of ELF in the business context are connected with globalization of both business operations and information technologies.

The relevance of English in academic settings began in the 1960s and it has not decreased ever since. According to Ypsilandis and Kantaridou (2007: 69), English for Academic Purposes (henceforth EAP) refers mainly “to the academic needs of students and of future professionals who would seek a career in the academic environment”, and covers many types of communicative practices in different levels of the academy ranging from material design and elaborating classroom tasks to participating in classroom interactions, e.g., teacher-student communicative interchanges, tutorials, and seminar discussions (Hyland 2006). It also plays a key role as it guarantees uniformity of language to connect individual scholars to international large-scale activities (Pérez-Llantada, 2010: 25). That is, it gives students and lecturers the opportunity to (i) participate in international programmes, e.g., Erasmus, Leonardo Da Vinci, Fulbright; (ii) engage in international projects, e.g., language courses abroad and summer camps, meetings and conferences, and (iii) introduce their work to foreign media since the vast majority of academic activity is done through English (Crystal, 2003). In this sense, Swales (1990: 99) claims: “(...) there is no doubt that English has become the world’s predominant language of (...) scholarship.”

Also, Mendis (2010) claims that competitiveness among the most prestigious research universities imply their recruiting teaching and research staff with diverse critical thinking who are not necessarily from contexts where English is used as a first or dominant language. In this sense, Swales and Feak (2004: introduction) argue as follows: “the traditional distinction between native and non-native speakers of English is becoming less and less clear-cut. In the research world, in particular, there are today increasing numbers of ‘expert users’ of English who are not traditional native speakers of that language.

English has for decades been the dominant language of science (Ammon, 2001), and science has in fact been one of the main fields contributing to the spread of English as a global language (Ruiz-Garrido et al., 2010). This view is supported by the many prestigious international scientific publications that exist, and the fact that over 80% of scientific publication is done through English. Even those international publications published in another language still include English

language abstracts or publish content pages in English. There are many arguments that support the importance of publishing the results of academic research in English. Firstly, because it would reach an international audience preventing authors from remaining anonymous and achieving recognition of their work at an international level. Secondly, because it would provide the whole scientific community with fresh information as research results would be available faster than if they were reproduced in the author's native language, and then translated into other researchers' native languages. Last but not least, because it would allow a faster application of new discoveries in a worldwide scale, benefitting not only the research's country of origin but humanity as a whole. In this respect, ELF fulfils a crucial role in the context of scientific communication.

In addition to the previous communicative contexts, there are other contexts in which ELF plays a relevant role. Globalization, mobility and information technologies are bringing the world's countries closer together so the world of international relations, politics, communication media would highly benefit if the interlocutors were able to communicate in this language without the need for an interpreter. English is also the official language of many of the world's most important organisations, such as the United Nations, the European Union, the Commonwealth of Nations, and NATO.

For the aforementioned reasons, the mastery of English language is not only an advantage but a prerequisite in the current world. However, mastering a language does not only involve speaking it fluently, but also being able to produce written documents and texts, as English is used for all sorts of external communications such as memos, letters, written telephone messages, faxes, emails, reports. Also, in each of the aforementioned fields there are other types of documents which require a proficient command of this language. For example, in the business world, the production of orders, requisitions, quotations, invoices is a daily routine; also, academic writing, e.g. writing journal articles, conference papers, essays, is one of the most important types of tasks carried out by the university community to spread their research findings. Students are themselves involved in formal writing tasks such as grant proposals, essays, examination answers, dissertations and PhD theses.

Having said all this, the obvious question would be: what is the role of "collocations" in international communication? This is a question that we shall address in the following section.

4. THE LEARNING OF ENGLISH COLLOCATIONS

Even though the mainstream tendency nowadays is to regard a language as a vehicle for communication, linguistic correctness becomes a must in the aforementioned

intercultural communication contexts. Especially, when this communication is carried out through formal written documents since, as Hyland (2000) propounds, all these written documents and texts are subject to the closest scrutiny and evaluation because they have more permanency than their spoken counterparts. In fact, Kjellmer (1987: 140) claims as follows: “In all kinds of texts collocations are essential, indispensable elements (...) with which our utterances are very largely made”. Although we pointed out the importance of the mastery of English in these fields as its use has repercussions either in terms of economic growth, international recognition and academic excellence, several authors⁴¹ have made their claims with regards to general advantages of the mastery of collocations in foreign language use. We present a brief summary below:

- Collocation knowledge is the essence of language knowledge since the latter can be explained in terms of the “chunks” of language stored in long-term memory.
- Collocations are key for accurate language production as the correct use of word sequences makes second language learners sound like native speakers.
- Collocations are the key to fluent, elegant English; learning words on their own may enable learners to communicate, but unless they learn the words that go with them in a natural, typical way, their English will always be clumsy.
- As many words are recurrently used in a limited set of collocations, learning these “chunks” of language involves learning the words that constitute them.
- The use of these word combinations supports comprehension, hence reducing processing effort.
- An increase of the students’ knowledge of collocations will result in an improvement of their oral and listening comprehension and their reading speed.
- Their mastery may also compensate other language issues, such as incorrect pronunciation, grammatical or spelling mistakes or communicative noise. For example, when using collocations the addressee of the message may understand the meaning of a text without the need to hear every word. For instance, if she misses the collocate (e.g., *make*) but hears the base (e.g., *claim*) in context (e.g., *If you make a claim, you need to give evidence*) she will be able to retrieve the collocate (e.g., *make*).
- Learning collocations also helps L2L to increase their vocabulary range and use words with a more precise meaning that fit the context better. The use of collocations gives them alternative ways of saying the same thing, so L2L have innovative and different ways of expressing themselves in English. For instance, instead of saying “*It was very cold and very dark,*” it would sound more native-like to say “*It was bitterly cold and pitch dark.*”

41 (Palmer, 1933; Brown, 1974; Fillmore, 1979; Aitchison, 1987; Partington, 1996; Pawley and Syder, 1983; Ellis, 2001; Nation, 2001; McCarthy & O’Dell, 2005; Nesselhauf, 2005; Walter and Woodford, 2010).

- They contribute to avoiding simple, flat style of writing (e.g., overuse of general words, so that they can say *put forward a theory or propose a theory* instead of **give a theory*) which is necessary when doing academic writing.

Despite these obvious advantages and the generalized acknowledgment of their importance, the mastery of these linguistic units is far from reality. McCarthy (1990) pointed out that this occurs independently of the level of proficiency of the language learner as the following quote shows: “Even very advanced learners often make inappropriate or unacceptable collocations.” (*Ibid.*: 13). Other authors such as Nesselhauf (2005) and Blanco-Carrión (2010) found that there is a tendency for learners to not use the correct word combination even when there is congruence between the native language and English. As Blanco-Carrión (2010) argued, this is not surprising as these types of combinations have been in the blind spot for students of second languages for the following reasons:

Firstly, because the learning of the lexicon has been in the background for decades while grammar enjoyed a privileged position. Secondly, because the approach to vocabulary teaching consisted in learning words in isolation. Although in the 1980s linguists realized that vocabulary skills involved more than the ability to define a word, and a shift of interest towards the learning of the lexicon over syntax occurred, as shown by Widdowson’s words (1978: 115): “*Lexis is where we need to start from, the syntax needs to be put at the service of words and not the other way round*”, the new perspective regarding language as grammaticalised lexis and placing the way words combine at the centre of its theoretical perspective does not significantly change the practice of the vast majority of teachers’ of English as a second language in Spain. However, the lexical approach endured the test of time, as can be observed in Lewis’s (1993:38) claim: “*words carry more meaning than grammar, so words determine grammar.*”

Thirdly, as just mentioned, and as McCarthy (1984), Carter (1987) and Sinclair (1991) argue, because teachers (and researchers) paid scant attention to collocations. Both our personal experience as non-native learners of English and the surveys’ results done by several generations of 3rd-year students of English Language and Literature at University of Córdoba show that collocations (e.g., *vast majority*) have not been properly dealt with in the teaching methodology used in the classes of English as a second language, i.e. their learning has been peripheral in favour of other multiword units whose meaning is not easily decomposable or graspable from the meaning of their parts such as phrasal verbs (e.g., *pass away*) and idioms (e.g., *kick the bucket*). This has been the case even though from the 90s several authors and teaching resources have focused on the importance of acquiring collocations in the learning of second languages (e.g., Kjellmer, 1994; *Collins Cobuild English Collocations*, 1995; Hill and Lewis, 1997; Benson et al., 1999).

Then there is the learners’ lack of collocational awareness. Every native speaker of a language has the ability to use words in a natural and accurate way. However,

a vast amount of the language we produce as native speakers occurs in a more automatic and unconscious way than one may initially think. Contrary to the lay view of language as a repository of words, every language should be understood as a repository of chunks (of language) used to convey meaning. Learning chunks of language is actually a more realistic option than learning words in isolation, as Ellis (2001) points out that both language knowledge and language use are based on associations of words stored in our brains (chunks). In this sense, Pawley et al. (1983) propound that second language learners, apart from knowing the rules of a language, should store thousands of preconstructed clauses as chunks in the memory and draw on them in their language use. It is important to point out the following difference between first and second language acquisition. Native speakers of a language produce these chunks in a natural way, i.e. without the need of previous instruction, however unless instructed in the nature of these units they remain unaware of their existence. In other words, awareness of the existence of collocations is not essential for their correct use in one's mother tongue. For example, a native speaker of Spanish understands and produces the collocation *la inmensa mayoría*, and acknowledges without effort that *la gorda mayoría* is incorrect— even though he has never been taught this collocation explicitly. Learning chunks of language in one's mother tongue takes place unconsciously thanks to the frequency of exposure of the speaker to the co-occurring components of the chunk. This apparently natural issue is far from natural in the case of foreign languages, as the learner hardly ever has the possibility of being exposed to the second language as he is exposed to his mother tongue, and there is a different process involved, e.g., conscious learning. In a nutshell, native speakers of a language are not generally aware of the tendency of certain words to co-occur because (i) the components of collocations are not thought of as members of a construction, or word combination, but as individual words, and (ii) their combination is (unconsciously) learned, and hence appropriately used, due to their frequency of use. This lack of collocational awareness, which is not an obstacle when speaking one's native language, becomes a major difficulty for second language learners, who unless explicitly made aware of the tendency of certain words to co-occur would have serious difficulties to identify them.

Collocations are also rather slippery units for the second language learner as their combinatory nature vanishes as soon as the meaning conveyed by each of its components is understood. This is due to the fact that the learner has been previously exposed to its components in isolation and perceives them not only as word-forms but as meaningful lexical items. It is widely known that conveying meaning comes first than using language in the communication process, and because of this need to communicate the speaker may use any type of communicative behaviour, e.g., body language, linguistic signs. Thus, the fact that the collocate (e.g., *vast*) for a given base (e.g., *majority*) may have several synonyms (e.g., *huge*, *enormous*, *astronomical*, *grand*, *colossal*) makes it difficult for the learner to choose the correct

one in a given context. In other words, the lower degree of meaning opacity that the components of the collocations possess in comparison to more idiomatic units represents an obstacle for their perception as a linguistic unit, making their learning almost impossible. With regards to how these linguistic units are to be acquired when learning English as a second/foreign language, there are some general learning tips that could be followed. For instance, Lewis (2001) argues that vocabulary should be acquired by learning new lexical items with their frequent collocate/s. For example, if the learner has to learn the noun *research*, instead of learning it in isolation, she should learn the collocation *conduct research* to prevent her from storing only the base word of the collocation in her long term memory, and avoiding the subsequent problem of having to find a collocate for it in her linguistic production, which in the vast majority of cases is a process that suffers interferences with the learner's mother tongue. In this sense, Palmer (1933:4) argues as follows: "Each [collocation] (...) must or should be learnt, or is best or most conveniently learnt as an integral whole or independent entity, rather than by the process of piecing together their component parts."

Several authors argue that raising the learners' collocational awareness (Hill 2000, Ying 2004, Károly 2005), i.e. making the learner aware of the existence of these linguistic units, is crucial so that she can subsequently detect them in her exposure to English language. However, other researchers (e.g., Nation, 2001; Nesselhauf, 2005; Blanco-Carrión, 2010) found that students who have collocational awareness still make mistakes when producing these lexical units. In our opinion, this may be due to the fact that second language learners are not frequently exposed to significant contexts where this type of structure might be learned, i.e. being exposed to contexts meaningful for the learner, e.g., using the second language for academic or professional purposes, and as natural as possible, e.g. using realia such as movies, videoconferences, newspapers, novels, any kind of real material not designed for learners. On the other hand, one of the best ways to record a collocation is in a phrase or a sentence, that is, in its context of use. This proves crucial for the learner to unveil the meaning of a collocation. Authors such as Firth (1957), Halliday (1961), Howarth (1996) suggest that words must be learned in context as speakers attribute them a certain sense depending on the context where they are used. That is, a word's context of use is required in order to get the sense of that word activated in that context. This is utterly important both to understand the meaning of and learn the correct collocation as in order to discriminate among the various collocates that a base may have, the context is the clue for both meaning and deciding which collocate occurs with a given base.

With regards to what collocations should be learned first, or how to proceed in the acquisition of collocations, the proposals made by different researchers consider three main parameters: frequency of use, previously known language and usefulness of the language learned. These three parameters are inextricably interrelated although authors may have favoured one or another. For example, in 1933 the

Second Interim Report on English Collocations was published and contained a list with the most frequently used collocations in English to be taken into account from a learning perspective. This list contained several thousands collocations as subjectively identified by Palmer. This parameter is still emphasized at the turn of the 21st century by researchers such as Nation and Nesselhauf. Nation (2001:336) claims that very frequent or immediately useful collocations can simply be memorized and used, and later be analysed when learners' level of proficiency is more advanced. In the same sense, Nesselhauf (2005:259) suggests that teachers should focus on common collocations rather than unusual or advanced collocations, although the latter may seemed more attractive at first sight. The second parameter has been highlighted by researchers such as Lewis and Hill. Lewis (2000:24) argues as follows: "Time spent on half-known language is more likely to encourage input to become intake than time spent on completely new input". Hill (2000:67) argues that the bulk of vocabulary practice should aim at increasing the learners' collocational competence with words they already know. Nesselhauf (*ibid.*) adds that teachers should concentrate on expanding knowledge of what is half-known by teaching students collocates of a known word.

We support Nation (*ibid.*) in her defense of the usefulness parameter. We believe the learning of collocations should be as meaningful for the learner as possible. For instance, the teacher may select conversational contexts which the learners has to face for her personal, academic or professional purposes and prepare material to learn the collocations frequently occurring in these contexts. With regards the professional fields dealt with in the previous section we may mention the existence of two main types of collocational units: those belonging to the special languages: e.g. business: clinch a deal, benchmarking exercise; science: conduct an experiment, emphasize hard data; or general vocabulary collocations which frequently appear in these specific communicative contexts: e.g. business: reach an agreement; science: significant difference⁴².

Making collocation learning relevant to the learners' commonest communicative situations contributes to the second factor to their retaining in long-term memory, their regular use. If the learner was not regularly exposed to the specific communicative context, the teacher could design materials for the learner to support the learning of the collocations introduced. These materials may include a variety of activities ranging from guided-exercises such as the wellknown "multiple choice" to more autonomous types of tasks, such as written and/ or oral production activities in which the learners is aware that her use of collocations is going to be assessed and graded so that she makes a conscious effort to use as many as possible. With this aim in mind, we have designed an online tool to support the autonomous learning of collocations by advanced language learners, which will be presented in the next section.

42 Jiménez-Navarro (2011).

5. ON-LINE TOOL.

This tool, available at <http://www.uco.es/~ff1blcao> has been designed for advanced learners of English. Its design was possible thanks to the collaboration of third year students of English Language and Literature at the University of Córdoba during the academic year 2010-11, and the participants in the teaching innovation project led by Blanco-Carrión⁴³. Its main aim is to help advanced learners of English learn (and/or revise) collocations on their own in a free and easy way. It consists of a series of multiple choice tests. This type of activity is a fast and convenient way for learners of English to both learn collocations and check their collocational competence. Each test includes a series of prompt sentences with a gap to be filled by the learner by choosing the best collocate for a given base provided within the prompt sentence. Four possible collocates are provided.

For the design of each test, collocations frequently appearing in the course material for this advanced level were selected by students and project collaborators under the supervision of professor Blanco-Carrión. The tests were carefully designed so that their doing is easy and intuitive. Collocations were selected in terms of their frequency of use, and then inserted in a sentence extracted either from the course material itself, dictionaries, real material or the British National Corpus. The prompt sentences were carefully selected so that the context could be used as cue, e.g. it should help the learner easily unveil the meaning of the collocation and facilitate the choice among the four possible collocates. In this case, the learners have been introduced the collocation before in the classroom. A prompt sentence extracted from one of the tests is: "He lifted the receiver two-handed, leaned his ear to make sure he had a tone, laid it down, dialled 01 for London (...). The four options provided are: dial, ringing, telephone, engaged. As observed all the options provided pertain to the semantic frame "making a phone call" although only one of the items fits the collocate gap for the base "tone". This is by no means a coincidence as we decided to offer the best possible distractors so that the learner's answer would be a faithful proof of her collocational competence.

The tool contents were subsequently refined the following academic year. We carried out a reorganization of the prompt sentences in the different tests according to the mistakes made by the next generation of students at the beginning of the academic year. This way, the sentences which presented a higher percentage of students' errors were included in level 4, the following ones in terms of difficulty in level 3, those with few errors in level 2 and those with almost no errors in level 1. That is, the tests were organized in four levels according to their (tested) difficulty. In addition to this, research conducted by Jiménez-Navarro, made it possible to

43 This project was selected and provided some financial support by the Vicerrectorado de Innovación y Calidad of the University of Córdoba (Spain) during the academic year 2010-11.

add an additional test containing the most frequently occurring collocations found in research articles. The aim of the tool is now twofold: help advanced learners of English learn/revise collocations and help postgraduate university students and researchers acquire the general vocabulary collocations most frequently occurring in research articles so that they can actively use them when writing this type of academic document. Therefore, the tool have been designed taking into account the learner's level of proficiency in English, the frequency parameter among those mentioned in the previous section and the usefulness in the case of the specific collocations which can be used when reporting the research done in an academic setting. Also the "known language" parameter is at play as the collocations have been extracted from the course material by the students under the supervision of the project coordinator and it also permeates the organization of the sentences into the four levels of difficulty.

To conclude we believe that the fact that collocations are linguistic units pervasive in every linguistic performace is a more than reasonable argument to deal with them properly in language learning and for the design of course material adapted to the learner needs. The existence of collocations which are more specific of a given professional field further illustrates their pervasiveness not only in general day to day conversation but in special languages as well. We support the view that their knowledge contributes to natural sounding English and a high degree of professionalism as one needs to master the vocabulary of her professional field, understanding vocabulary not as single words but chunks of language (e.g. issue a statement, clinch a deal, customer care).

6. CONCLUSION

Moreno (2009:252) pointed out that there is not much research on how to teach collocations in a systematic, rigorous and efficient way, which makes many second language learners wonder why they should learn collocations. We hope to have shed some light on the reasons to do so. We have also tried to show how and what kind of collocations should be acquired when learning English as a second language. We highlighted the importance of the context in two main senses. First, understanding context as the context of use, which should be as meaningful as possible to the learner, so that she comes across the collocations that are more useful to her in the context which she will face for academic or professional purposes. Second, learning collocations in contextualized sentences/utterances as this is essential for adscribing the right collocates to a certain base given the meaning conveyed in the specific context. We understand this as a pre-requisite for learning collocations and we have put it into practice in the design of our tool. Although the tool presented here is tailored to the needs of advanced learners of English, we believe collocations ought

to be learned at every level of proficiency in the second language, always taking into account the frequency and usefulness of specific collocations for each level.

Last but not least, frequency of exposure and use are believed to be pivotal factors for a successful learning of collocations in a foreign language, therefore teaching/learning material should be organized/ranked according to its collocational density and appropriately exploited in language practice. Guided types of activities such as the multiple choice presented in our self learning tool should be complemented by requiring the learner to use collocations in freer types of activities such as oral and written production tasks in order to be able to assess and grade the learners' collocational competence. The more practice the learners have on this rather slippery type of unit the better their performance will be.

REFERENCES

- AITCHINSON, J. (1987). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford, Basil Blackwell.
- AMMON, U. (2001). *The dominance of English as a language of science. Effects on other languages and language communities*. Berlin, Mouton de Gruyter.
- BENSON, M., BENSON, E., ILSON, R. (1999). *Student's Dictionary of Collocations*. Berlin, Cornelsen.
- BLANCO-CARRIÓN, O. (2010). *The Acquisition of English Collocations by Spanish University Students*. Paper presented at ESSE 10, University of Turin, Italy.
- BREDELLA, L. (2003). "For a flexible model of intercultural understanding." In G. Alred, M. Byram, and M. Fleming (eds). *Intercultural Experience and Education*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd., p. 31-49.
- BROWN, D. F. (1974). "Advanced Vocabulary Teaching: The Problem of Collocation." *RELC Journal*, vol. 5, nº 2, p. 1-11.
- CARTER, R. (1987). *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*. London: Routledge.
- CRYSTAL, D. (1997). *English as a global Language*. Cambridge, New York, Cambridge University Press.
- CRYSTAL, D. (2003). *English as a global language* (second edition). Cambridge, Cambridge University Press.
- ELLIS, N. C. (2001). "Memory for Language." In Robinson, P. (ed.). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 33-68.

- FILMORE, C. (1979). "On Fluency." In Fillmore, C (ed.). *Individual Differences in Language Ability and Language Behaviour*. New York, Academic Press, p. 85-101.
- FIRTH, J. R. (1957). *Papers in Linguistics, 1934-1951*. London, Oxford University Press.
- FIRTH, A. (1996). "The discursive accomplishment of normality. On lingua franca, English and conversation analysis". *Journal of Pragmatics*, vol. 26, p. 237-259.
- GRADDOL, D. (2006). *English next. Why global English might mean the end of "English as a Foreign Language"*. British Council.
- HALLIDAY, M. A. K. (1961). "Categories of the Theory of Grammar." *Word*, vol. 17, p. 241-292.
- HILL, J. & LEWIS, M. (eds.) (1997). *LTP Dictionary of Selected Collocations*. Hove, Language Teaching Publications.
- HILL, J. (2000). "Revising Priorities: from Grammatical Failure to Collocational Success." In Lewis, M. (ed.). *Teaching Collocation*. London, Language Teaching Publications, p. 47-70.
- HOUSE, J. (1999). "Misunderstanding in intercultural communication: Interactions in English as a *lingua franca*, and the myth of mutual intelligibility." In Gnutzmann, C. (ed.). *Teaching and learning English as a global language*. Tübingen, Stauffenberg, p. 73-89.
- HOWARTH, P. A. (1996). *Phraseology in English Academic Writing*. Tübingen, Niemeyer.
- HYLAND, K. (2000). *Disciplinary Discourses: Social interactions in academic writing*. London, Longman.
- HYLAND, K. (2006). *English for Academic Purposes. An Advanced Resource Book*. New York, Routledge.
- JIMÉNEZ-NAVARRO, E. L. (2011). *English Collocations in the Research Article*. Master's Degree Dissertation. University of Cordoba, Spain.
- KANKAANRANTA, A. (2008). "Business English Lingua Franca in intercultural(business) communication." *Language at work – Bridging Theory and Practice*. Danish Society for LSP and Professional Communication, p. 22-27.
- KÁROLY, A. (2005). "The Importance of Raising Collocational Awareness in the Vocabulary Development of Intermediate Level Learners of English." *Egel Journal of English Studies*, vol. V, p. 58-69.
- KENNEDY, G. (2008). "Phraseology and Language Pedagogy." In Meunier F., and Granger, S. (eds.). *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, p. 21-41.
- KJELLMER, G. (1987). "Aspects of English Collocations." In Meijs, W. (ed.). *Corpus Linguistics and Beyond*. Amsterdam, Rodopi, p. 133-140.

- KJELLMER, G. (1994). *A Dictionary of English Collocations: Based on the Brown Corpus*. Oxford, Clarendon Press.
- LEWIS, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and the Way Forward*. London, Language Teaching.
- LEWIS, M. (2000). "There Is Nothing as Practical as a Good Theory." In Lewis, M. (ed.). *Teaching Collocation*. London, Heinle Cengage Learning, p. 10-27.
- LEWIS, M. (2001). *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Hove, Thompson-Heinle Publications.
- MCCARTHY, M. (1984). "A New Look at Vocabulary in EFL." *Applied Linguistics*, vol. 5, nº 1, p. 12-22.
- MCCARTHY, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford, Oxford University Press.
- MCCARTHY, M. & O'DELL, F. (2005). *English Vocabulary in Use: Advanced*. Cambridge, University of Cambridge.
- MENDIS, D. (2010). "Formality in academic writing: The use/non-use of phrasal verbs in two varieties of English." In M. F. Ruiz-Garrido, J. C. Palmer-Silveira, and I. Fortanet-Gómez (eds.). *English for professional and academic purposes*. Amsterdam / New York, Rodopi, p. 11-23.
- MORENO, M. (2009). *Recopilación, Desarrollo Pedagógico y Evaluación de un Banco de Colocaciones Frecuentes de la Lengua Inglesa a través de la Lingüística de Corpus y Computacional*. PhD Thesis. University of Granada, Spain.
- NATION, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- NESSELHAUF, N. (2005). *Collocations in a Learner Corpus*. Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- PALMER, H. E. (1933). *Second Interim Report on English Collocations*. Tokyo, Kaitakusha.
- PARTINGTON, A. (1996). *Patterns and Meanings. Using Corpora for English Language Research and Teaching*. Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- PAWLEY, A., & SYDER, F. H. (1983). "Two Puzzles for Linguistic Theory: Native-like Selection and Nativelike Fluency." In Richards, J. C., and R. W. Schmidt (eds.). *Language and Communication*. London, Longman, p. 191-226.
- PÉREZ-LLANTADA, C. (2010). "The "dialects of change" as a facet of globalization: Epistemic modality in academic writing." In M. F. Ruiz-Garrido, J. C. Palmer-Silveira, and I. Fortanet-Gómez (eds.). *English for professional and academic purposes*. Amsterdam / New York, Rodopi, p. 25-41.
- RUIZ-GARRIDO, M. F., PALMER-SILVEIRA, J. C., & FORTANET-GÓMEZ, I. (2010). *English for professional and academic purposes*. Amsterdam / New York, Rodopi.
- SEIDLHOFER, B. (2004). "Research perspectives on teaching English as a lingua franca." *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 24, p. 209-239.

- SEIDLHOFER, B. (2005). "English as a lingua franca." *ELT Journal*, vol. 59, nº 4, p. 339-341.
- SINCLAIR, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford, Oxford University Press.
- SINCLAIR, J. (ed.) (1995). *Collins Cobuild English Collocations*. London, Harper Collins.
- SMIT, U. (2005). "Multilingualism and English. The lingua franca concept in language description and language learning pedagogy." In R. Faistauer, C. Cali, I. Cullin and K. Chester (eds.). *Mehrsprachigkeit und Kommunikation in der Diplomatie. Favorita Papers 4*. Vienna, Diplomatic Academy, p. 66-76.
- SWALES, J. M. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SWALES, J. M. & FEAK, C. B. (2004). *Academic writing for graduate students* (second edition). Michigan, University of Michigan Press.
- UR, P. (2010). *English as a Lingua Franca: a Teacher's Perspective*. Cuadernos de Letras (UFRJ) vol. 27 – dez. 2010, p. 85-92.
- WALTER, E. & WOODFORD, K. (2010). *Collocations Extra: Multi-Level Activities for Natural English*. Cambridge, Cambridge University Press.
- WIDDOWSON, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford, Oxford University Press.
- YING, Y. (2004). "Collocational Awareness in the Writing Process." *Reflections on English Language Teaching*, vol. 3, p. 51-78.
- YPSILANDIS, G. S. & KANTARIDOU, Z. (2007). "English for academic purposes: Case studies in Europe." *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* vol. 2, p. 69-83.

CAPÍTULO 12

DISEÑO DE UN PROYECTO ON-LINE PARA LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE IDIOMAS

Luis Rodríguez García

Cátedra Intercultural “Córdoba Ciudad de Encuentro”

1. RESUMEN

Intervención psicopedagógica en la didáctica de idiomas es una asignatura del plan de estudios de la Licenciatura de Psicopedagogía que vengo impartiendo ya hace algunos años. Su objetivo es el estudio contrastivo de los factores cognitivos, lingüísticos y afectivos que intervienen en este proceso. Se trata de diseñar un perfil competencial que propicie la intervención del psicopedagogo en aquellas tareas que se les suponen propias: el asesoramiento tutorial, la orientación profesional y el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas. Este proyecto se centra en evidenciar la importancia que tiene para los psicopedagogos y profesores especialistas el hecho de que comprendan lo que implican el proceso y las actitudes a la hora de configurar y consolidar la enseñanza aprendizaje del idioma. Los principios que subyacen son la integración de campos educativos (Psicología Educativa, Didáctica General y Lingüística Aplicada). Pero lo más distintivo de este proyecto es ofrecer un modelo on-line que le capacite para intervenir en el proceso didáctico de la enseñanza aprendizaje de idiomas. La aplicación del paradigma de interacción social trata de fomentar una competencia comunicativa intercultural que contribuya a la cohesión social en una sociedad multicultural y plurilingüe.

PALABRAS CLAVE: Psicopedagogía, e-learning, competencia comunicativa intercultural, interacción social, constructivismo, hablante intercultural, cohesión social.

ABSTRACT

Educational psychology intervention in the didactics of languages is a subject included in the curriculum of the educational psychology degree which I have been giving for some years. Its objective is the study of contrasting factors, cognitive, linguistic and affective which are involved in this process. It deals with designing a competence profile that is conducive to the intervention of the educator in those tasks that involve them: tutorial advice, vocational guidance and support to the process of teaching and learning of languages. This project focuses on highlighting the importance for both the educational psychology and specialist teachers understanding what is involved in the process and attitudes when setting up and consolidating the teaching-learning of a language. The principles that underlie are the integration of educational fields (Educational Psychology, General Didactics and Applied Linguistics). But the most distinctive of this project is to provide a model on-line that influences the professional identity of the educator which will enable them to intervene in the didactic process of the teaching and learning of languages. The implementation of the social interaction paradigm seeks to promote an intercultural communicative competence that contributes to social cohesion in a multi-cultural and multilingual society.

KEY WORDS: Educational psychology, e-learning, intercultural communicative competence, social interaction, constructivism, intercultural speaker, social cohesion.

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto es el resultado del trabajo realizado durante varios años con responsabilidad en la formación de profesionales de la educación de ámbitos diferentes: Lingüística Aplicada e Intervención Psicopedagógica en la Enseñanza de Idiomas. Se trata de un estudio experimental de cómo podrían integrarse en un currículum transversal de competencias comunicativas intercultural las distintas ciencias que integran el enfoque psicopedagógico. En definitiva, se trata de responder a cómo la competencia de asesoramiento psicopedagógico puede ofrecer a futuros orientadores intervenciones que orienten a profesores de idiomas desde un enfoque metodológico on-line. Los resultados iniciales que surgen desde la aplicación de los conocimientos adquiridos en la realización del Máster Educación Abierta y a Distancia (EAAD) alientan porque evidencian el valor potencial que tiene para la integración de los esfuerzos en un entorno virtual caracterizado por ser asíncrono, asintópico, pero que postula un ambiente de comunidad educativa que supere estas carencias. A partir de esta exploración preliminar nos surgen interrogantes que deben ser compartidas y enriquecer nuestras ideas con profesionales docentes de distintos entornos. El Proyecto puede ser usado como un referente

para instituciones con asentadas fortalezas en la formación de psicopedagogos que pueden intervenir en el asesoramiento de profesores de lengua, y como un documento de referencia que sirva de guía a las instituciones con planes para mejorar sus programas formativos de profesores de idiomas.

CONTEXTO POLÍTICO EUROPEO

Desde el 2000, la Unión Europea ha incrementado intentos para mejorar la enseñanza aprendizaje de lenguas. El Año Europeo de las Lenguas en 2001 mostró cómo el aprendizaje de lengua podría ser promocionado a nivel nacional y europeo. En 2002, el Encuentro de Barcelona del Consejo de Europa propuso que los ciudadanos Europeos deberían aprender por lo menos dos lenguas extranjeras, además de su lengua materna, desde una edad temprana. La formación de profesores de lenguas extranjeras es de gran importancia porque tienen un importante rol en mejorar su aprendizaje y despertar el interés del aprendizaje de lenguas. Los profesores de lengua juegan un importante papel en la consecución de los objetivos de la Unión Europea que todos sus ciudadanos deberían tener competencias en su lengua madre y en otras dos lenguas.

La enseñanza de idiomas ofrece exposiciones metodológicas exhaustivas y en la última década se insta a la capacitación comunicativa intercultural como un objetivo prioritario desde un enfoque de cohesión social en un mundo diverso y plurilingüe. Sin embargo, centraremos nuestro esfuerzo en evidenciar la importancia que tiene la intervención psicopedagógica desde un constructo educativo cooperativo y como éste puede llevarse a cabo desde la enseñanza virtual y sus implicaciones en el proceso de aprendizaje a la hora de configurar y consolidar la enseñanza de idiomas. Algunos de los principios que subyacen en nuestra propuesta son: a) las concepciones que tienen los profesores sobre la que significa el aprendizaje y cómo eso puede afectar a una metodología basada en la enseñanza virtual; b) la capacitación tecnológica que tal hecho conlleva; y (c) la toma de decisiones metodológicas que tal reto demanda si se quiere hacer una enseñanza a distancia verdaderamente eficaz y participativa.

Se trata, en definitiva, de propiciar competencias profesionales que capaciten a los psicopedagogos en su intervención orientadora a los profesores de idiomas. No es un proyecto virtual sobre cómo enseñar idiomas; ni tampoco es un recetario de estrategias para profesores. Es un proyecto cuyo objetivo principal es la aplicación de la psicopedagogía como ciencia auxiliar en la adquisición de una L2, construido sobre un soporte metodológico virtual que posibilita la interacción en tiempo y espacio distintos a los requeridos por la enseñanza presencial. Pretende capacitar al psicopedagogo para ofrecer a los profesores de idiomas una exposición de varios asuntos fundamentales y de recientes avances en el campo de la psicología de la educación que les ayude a comprender mejor las formas en que aprenden sus alumnos, y que les dote de una base de conocimientos con la que poder configurar

sus contenidos teóricos/prácticos desde la propia opción sobre las ideas y teorías que conlleva una enseñanza virtual y la cohesión social y el empoderamiento que constituyen hoy la competencia comunicativa intercultural en un mundo globalizado.

El enfoque adoptado es esencialmente constructivista, cada individuo construye su propia realidad y por tanto aprende cosas diferentes de maneras muy distintas, incluso cuando se les proporciona experiencias de aprendizaje aparentemente semejantes. Por consiguiente, este proyecto pretende proporcionar a los profesores de idiomas un fundamento respecto a asuntos relacionados con la psicología educativa que les ayude en su práctica diaria de enseñanza de idiomas. Además, también se pretende ofrecer a los profesores un recurso para que observen, de una manera más actualizada y analítica, las situaciones de enseñanza y de aprendizaje en las que trabajan, incluyendo el desarrollo de la materia en la Plataforma WebCT de la UCO.

APARTADO 1. DESCRIPTORES, OBJETIVOS, CONTENIDOS Y DESTINATARIOS DEL PROYECTO VIRTUAL EN PLATAFORMA MOODLE

1.1 DESCRIPTORES

- Análisis de la epistemología lingüística aplicada a la enseñanza de una L2.
- Intervención, innovación e investigación didáctica en el área de L2 aplicada a la enseñanza desde el entorno virtual.
- Estudio contrastivo de los factores cognitivos, lingüísticos y afectivos en el aprendizaje de una L2.
- Diseño de un programa interactivo de enseñanza virtual para la orientación psicopedagógica en el aprendizaje de idiomas.

1.2. OBJETIVOS

- Producir un aprendizaje eficaz mediante la creación de un ambiente que aun siendo fundamentalmente a distancia propicie el sentirse miembro de una comunidad de aprendizaje. Esta condición básica se ve incrementada por el carácter interactivo de la L1/L2, como instrumentos ambos que condicionan la comunicación social.
- Asistir en la comprensión de los condicionamientos psicopedagógicos básicos que sustentan la competencia comunicativa en las cuatro habilidades básicas: *listening, speaking, writing and reading*.

- Indagar de qué manera el discurso virtual -con sus propias estrategias comunicativas- pueden suplir las ventajas de la enseñanza presencial en la construcción del aprendizaje.
- Contrastar metodologías presenciales/virtuales para el aprendizaje y el desarrollo de destrezas lingüísticas.
- Tomar conciencia de la necesidad de innovación en la metodología de enseñanza de la L2 mediante la incorporación de la psicología educativa y las innovaciones metodológicas que mejor se adapten al entorno virtual creado por el uso pedagógico de las Nuevas Tecnologías.
- Valorar el proyecto virtual de aprendizaje de idiomas como un instrumento privilegiado que responde no sólo a principios cognitivos sino a las nuevas demandas sociales de alfabetización digital y capacitación comunicativa en un entorno social multicultural y plurilingüe digitalizado.
- Fomentar las acciones disciplinares e interdisciplinares que otorguen al idioma su dimensión social dentro y fuera del entorno formativo, en la obligada convergencia europea.

1.3. CONTENIDOS

MÓDULO 1

INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y SU APLICACIÓN A LA DIDÁCTICA DE L2: Definición de conceptos: ¿qué entendemos por intervención, por didáctica y por L2? Enfoques psicolingüísticos: el enfoque positivista, el cognitivismo, el humanismo y el interaccionismo. El modelo del constructivismo social. Conclusión.

MÓDULO 2

POLÍTICA IDOMÁTICA EUROPEA: MARCO DE REFERENCIA, PORTFOLIO EUROPEO DE LENGUAS Y AICLE- Las Lenguas cuentan (UNESCO) El Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas en su contexto político y educativo. ¿Qué es el Portfolio Europeo de las Lenguas? Aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera (AICLE). Lenguas para la Cohesión Social (ECML). Empoderamiento de los Profesionales de Idiomas (ECML). Plan de Fomento del Plurilingüismo. Una Política Idiomática para la Sociedad Andaluza.

MÓDULO 3

DIDÁCTICA DE LA LENGUA EXTRANJERA. Objeto, modalidades y ámbitos; adquisición L1 y aprendizaje L2; diferencias individuales; factores; referencias; modalidades de investigación didáctica; modelo interaccionista; sistémico; el sistema didáctico constructivista; la relación entre práctica y teoría; modelo reflexión/acción; ciencias auxiliares y factores del proceso educativo; lingüística y aprendizajes de lenguas en el siglo XX; tres grandes paradigmas; perspectivas didácticas en la

enseñanza/aprendizaje de L2; neurolingüística y aprendizaje de lenguas; teorías sociolingüísticas y adquisición de L2; teorías ambientalistas o contextuales.

MÓDULO 4

TRIÁNGULO INTERACTIVO ORIENTADO A LA ACCIÓN. ¿QUÉ APORTAN LOS PROFESORES AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y CÓMO PUEDEN FOMENTARLO? Estudios sobre el aprendizaje eficaz. Perspectiva constructivista de la educación. Perspectiva constructivista de la enseñanza. El profesor como profesional reflexivo. Las creencias de los profesores. La teoría de la mediación de Feuerstein. Aplicación de la teoría de la mediación. Investigación sobre la mediación en el aula de idiomas. Conclusión.

MÓDULO 5

LA CONTRIBUCIÓN DEL ALUMNO COMO INDIVIDUO AL PROCESO DE APRENDIZAJE ¿QUÉ HACE QUE UNA PERSONA QUIERA APRENDER? Algunos problemas relativos a la idea de las diferencias individuales. Un enfoque alternativo. El desarrollo y la importancia del autoconcepto. Locus de control. Teoría de la atribución. La motivación en el aprendizaje de idiomas Conclusión.

MÓDULO 6

PERFIL EUROPEO DEL PROFESORADO DE LENGUAS: está dividido en 4 secciones que suman un total de 40 ítems: Estructura: esta sección contiene ítems que describen las diferentes partes constituyentes de la formación del profesor de lengua e indica cómo ellas podrían ser organizadas.

Conocimiento y Comprensión: esta sección contiene ítems que se refieren a qué debieran saber y entender los profesores de lengua acerca de la enseñanza-aprendizaje de lenguas como resultado de su educación inicial y como profesores en ejercicio.

Estrategias y Destrezas: Esta sección contiene ítems referidos a qué deberían conocer los profesores de lengua en formación respecto al saber cómo hacer en situaciones de enseñanza y aprendizaje como resultado de su formación inicial y prácticas.

Valores: Esta sección contiene ítems referidos a los valores que los profesores de lengua en formación deberían ser enseñados para promocionar en y a través de su enseñanza de la lengua.

MÓDULO 7

EL CONTEXTO DE APRENDIZAJE. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL. EL HABLANTE PLURILINGÜE ¿Por qué estudiar los entornos de aprendizaje? Perspectivas ecológicas. Preferencias ambientales. La estructura del aula. Procesos grupales. El ambiente del aula. El comportamiento del profesor como parte del entorno de aprendizaje. Las percepciones individuales de los entornos. Paralelismo. Sociedad inclusiva, multicultural y plurilingüismo- Conclusión.

1.4. DESTINATARIOS ¿QUIÉN PUEDE UTILIZAR ESTE PROYECTO?

El Proyecto está designado como un recurso para la formación de psicopedagogos que puedan intervenir en los procesos formativos del profesorado de idiomas introduciendo algunas de las iniciativas europeas en este campo. El Perfil que se refleja en el Módulo q6 es el propuesto por la Universidad de Southsumton provee de un marco común de referencia para sus posibles usuarios, sean especialistas en primaria, secundaria, o enseñanza de adultos. Contiene información válida para formadores implicados en educación inicial y en-ejercicio, especialmente en las áreas de tutorización de prácticas, intercambios y cooperación internacional.

En cualquier caso, el Proyecto es un marco flexible que refleja una experiencia de cómo puede enfocarse la formación de psicopedagogos para la intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Todos los que nos dedicamos a la Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas sabemos, no obstante, que El perfil se construye en la convicción de que la formación del profesor de lengua es un largo proceso vital que debería tener lugar en contextos de enseñanza- aprendizaje organizados a niveles internos y externos.

APARTADO 2. EXPLICITACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS PROPORCIONADAS POR WEBCT PARA EL DESARROLLO VIRTUAL DEL PROYECTO

WebCT permite la posibilidad de ofrecer al proceso educativo de la Intervención Didáctica de L2 recursos que incluyen: esquemas cognitivos, ejercicios interactivos de autoevaluación (prácticas virtuales), textos de referencia y de ampliación teórica, presentaciones didácticas formalizadas en PowerPoint.

Estos materiales se complementan con herramientas que permiten por un lado, la interacción del alumno en la red con links a otras páginas web, y por otro, la comunicación por medio del correo, chat o el foro.

El profesor tutor, por su parte, puede hacer un seguimiento diario del alumno, así como incluir cualquier cambio en el curso de una manera directa y eficaz. En la página de inicio aparecen todos los elementos descriptivos del curso. MyWebCT: Contiene links a todos los elementos del proyecto.

Resume Course: Permite continuar el curso en la última página que se ha visitado dentro de los Contenidos del Programa (*Course Contents*).

Course Map: Permite ver la estructura del programa a modo de esquema y resumido a base de links.

- *Logout*: Permite volver a introducir el nombre de usuario y contraseña.
- *View*: Permite ver la apariencia que el curso tendrá para los alumnos.
- *Designer options*: Permite al profesor tutor del curso hacer cualquier modificación en cuanto a las herramientas, páginas o contenidos delimitando así claramente los objetivos del curso. Resulta, por tanto, una de las más importantes.
- Barra de navegación – Panel de Control
- *Designer Map*: En una sola pantalla se muestran de una manera amplia todos los links para poder ejecutar acciones con las herramientas (de carácter opcional) y las utilidades automáticas que WebCT ofrece al diseñador.

El menú de la barra de navegación también permite añadir no sólo nuevas páginas de contenido al curso, con la opción *Add page or Tool* sino que además permite aumentar el número de links a otras páginas web así como el número de herramientas que se quieran incluir en el curso. Por otro lado, las opciones *Manage Files and Manage Course* nos ofrecen manejar y organizar los archivos y contenidos del curso, así como añadir o quitar alumnos del curso. La apariencia general del curso, entre lo que se incluyen por ejemplo colores, imágenes, etc. se modifica desde la opción *Change Settings*. Por último, la herramienta *Content Assistant* nos ofrece la oportunidad de entrar en la página oficial de WebCT, donde podemos buscar más material que incluir en el diseño y contenidos a nuestro curso.

- **CONTENTS** (Área de Contenidos). Esta opción encabeza lo que es el cuerpo material del proyecto. En este caso, nuestro programa consta de las siguientes partes:
 - *Information*: Su objetivo es permitir al tutor mostrar las características básicas del curso en la red a los alumnos.
 - *Calendar*: Permite al diseñador fijar fechas que resultarán claves o interesantes para los alumnos, así como información acerca de cualquier tipo de acontecimiento relacionado con el curso.
 - *Course Contents*: Es el programa en sí mismo. Se visualiza de manera esquemática y queda dividido en áreas didácticas y temáticas de manera que el objetivo y los contenidos del mismo quedan claros para el alumno desde el principio.
- **COMMUNICATION TOOLS**: Esta área facilita la posibilidad de crear un ambiente comunicativo a todos los niveles, no solo alumno/alumno, sino también tutor/alumno. Está provista de las herramientas funcionales básicas para poder permitir esta comunicación que hará más efectiva la ejecución de los objetivos del curso.
- *Mail*: Permite tanto al tutor como al alumno enviar mensajes privados con relación al curso.
- *Forum*: Permite crear un área temático para poder publicarlo y discutirlo con los alumnos vía e-mail.

- *Chat*: Hace posible la comunicación entre el tutor y los alumnos y entre los mismos alumnos a tiempo real de forma interactiva.
- *HERRAMIENTAS DE ESTUDIO*: Esta área ayuda al alumnado a estudiar y a autoevaluarse. A su vez, el profesor-tutor puede facilitar y cooperar en el trabajo práctico del alumnado.
- *My progress*: Con esta herramienta el alumno puede ver un historial de todas las páginas visitadas así como el número de veces que las ha visitado.
- *Tips*: El tutor puede redactar “consejos”, los cuales resultarán de gran ayuda a los alumnos pues les ahorran equivocaciones o malentendidos innecesarios a lo largo del curso. Estos tips se visualizan a modo de pantallas independientes que se pueden minimizar o cerrar. Estas pantallas aparecen automáticamente en la página que el tutor elija y se visualizarán cuantas veces se quiera.

APARTADO 3. ESTUDIO Y VIABILIDAD DEL EQUIPO DOCENTE TECNOLÓGICO Y ADMINISTRATIVO

Equipo docente

Integrado básicamente por profesores/tutores coordinados por el autor del proyecto. Una vez diseñado los contenidos y adaptados metodológicamente al entorno virtual, se distribuye la práctica tutorial. Experimentalmente, el número de alumnos que viene siguiendo esta experiencia de enseñanza virtual es de 80.

Equipo tecnológico

Contamos con la colaboración de un aula virtual, que está integrada por una infraestructura humana (2 técnicos) especializada en tecnologías digitales y un servidor potente de la propia institución universitaria desde donde se pretende ejercer la docencia

Equipo administrativo

La complementación del grupo viene reforzada por personal de secretaría del Centro donde se imparte esta docencia (Facultad de Ciencias de la Educación de la UCO) y que ha especializado a un número suficiente de administrativos para el desarrollo de estas funciones.

APARTADO 4. PLANIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

La información facilitada, en aquellos temas que lo requieran, irán precedidas de lecturas y comentarios de textos de motivación (lingüísticos, masmediáticos, audiovisuales, etc.) que servirán de apoyo y reflexión a las cuestiones fundamentales de los temas.

Como material de trabajo se encuentran en la red guiones y bibliografía específica para que los estudiantes construyan sus propios saberes en determinados apartados y cuestiones del programa.

Cada unidad temática finalizará con un foro a fin de extraer conclusiones mediante la participación activa de los diferentes grupos que constituyen la clase. Además de la bibliografía básica recomendada para la asignatura, se proporcionará a los estudiantes unos links específicos en los que encontrarán experiencias didácticas del área, como material para su futura actividad orientadora.

La docencia se impartirá virtualmente, apoyándonos en una estructura de distribución de contenidos, esquemas cognitivos, prácticas interactivas autoevaluables, textos de ampliación y referencia básica, así como posibilidad de mantener relaciones con otros alumnos y tutorización virtual. Esto esquemas e ideas proporcionados por los profesores pueden ser actualizados con aportaciones de los estudiantes a partir del estudio crítico de bibliografía relacionada con aspectos propuestos a este fin,

APARTADO 5. CONCLUSIONES

ANÁLISIS DE LOS PRINCIPALES RIESGOS QUE PLANTEARÁ EL CURSO Y RECURSOS A EMPLEAR PARA RESOLVERLOS O MITIGARLOS.

Un primer riesgo parte de la innovación metodológica. Los diversos actores del proceso educativo (profesorado, alumnado y materia) deben adecuarse a los nuevos requisitos de la enseñanza/aprendizaje a distancia.

Inicialmente, el material didáctico debe adaptarse a las exigencias de un entorno de aprendizaje que es asincrónico y asintópico, pero que siempre debe sentirse no como un esfuerzo realizado en la soledad sino como miembro de una comunidad educativa, de la que no sólo contará con la tutorización personalizada, sino con el apoyo de los demás miembros del proceso de aprendizaje.

Existe también el temor de que los participantes en este proceso de educación virtual no dispongan de los requisitos tecnológicos necesarios o carezcan de la formación y disposición hacia un nuevo sistema de aprendizaje que se aparta de la tradicional clase magistral y recae básicamente en la auto responsabilidad, que

debe explicitarse en el esfuerzo personal para subsanar las carencias y dificultades que este nuevo paradigma formativo conlleva.

Para paliar estas dificultades previstas, nos hemos dotado de un aula virtual, así como de un cursillo orientativo para salvar la brecha digital mediante una alfabetización acelerada. En cualquier caso, esta experiencia digital puede resultar tan innovadora que sea necesario aportar otros recursos de apoyo, como podrían ser incluir determinadas clases presenciales. El discurso digital precisa de un código comunicativo propio que es necesario incorporar a las capacidades docentes y discentes habituales. La materia en cuestión se hace didáctica en cuanto que, saliendo de la transmisión jerarquizada, se establecen puentes que garanticen un aprendizaje significativo, constructivo.

En conclusión, aunque sólo se trata de la plasmación textual de un proyecto que se viene gestionando on-line desde la Plataforma Moodle y está siendo evaluado contrastivamente con otros grupos en los que predomina la enseñanza presencial habitual, la sintonía de esfuerzos y conocimientos es cada vez mayor y más prometedora. Lo que en su momento era una experiencia piloto ha dejado afortunadamente de ser innovadora puesto que otros módulos y asignaturas han ido incorporándose a esta metodología on-line. Desgraciadamente, no obstante, estas importantes innovaciones están muy ligadas al espíritu de Bolonia y lo que venía siendo un proyecto de generar competencias profesionales desde una perspectiva de crédito europeo, se están viendo cuestionadas por políticas académicas que no actúan en consecuencia por carencias económicas que no están en consonancia con la nueva filosofía educativa demandada por la homologación europea.

BIBLIOGRAFÍA

- BERGAN, S. (2011). *Not by bread alone*. Council of Europe Higher Education series No.17.
- BERGAN, S. & LAND, H. V. (eds.) (2010). *Speaking across borders: the role of higher education in furthering intercultural dialogue*. Council of Europe Higher Education series No.16.
- BERGAN, S. & RESTOUEIX, J. P. (eds.) (2009). *Intercultural dialogue on Campus*. Council of Europe Higher Education series No.11.
- CALICO de SZEDNDEFFY, J. (2005). *A practical guide to using computers in language teaching*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- CASTELLVÍ, J. (1997). *Las nuevas tecnologías integradas en la programación didáctica de lenguas extranjeras*. Valencia, Universitat de Valencia.
- COUNCIL OF EUROPE (2010). *White Paper on Intercultural Dialogue: Living together as equals in dignity*. White Paper Series - Volume 2.

- CUMMINS, P. (2007). "LinguaFolio and electronic portfolios in teacher training". In M. Kassen, R. Lavine, K. Murphy-Judy, & M. Peters (Eds.), *Preparing and developing technology-proficient L2 teachers*. San Marcos, TX, pp. 321-344.
- DEBSKI, R. (2006). "Theory and practice in teaching project-oriented CALL". In P. Hubbard & M. Levy (Eds.), *Teacher education in CALL*. Amsterdam, John Benjamins, pp. 99-116.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1995). *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*. Aljibe, Barcelona
- HUBBARD, P. (2008). "CALL and the future of language teacher education". *CALICO Journal* 25/3, pp. 175-188.
- KELLY, M. & GRENFELL, K. (2010). *European Profile for Language Teacher Education*. University of Southampton.
- RIBÉ, R. (1997). *Tramas creativas y aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- RIBÉ, R. y VIDAL, N. (1995). *La enseñanza de la lengua extranjera en la Educación Secundaria*. Madrid, Alhambra Longman
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid, SGEL
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1999). *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas. Estudio analítico*. Madrid, SGEL
- VILLANUEVA, M. L. y NAVARRO, I (1997). *Los estilos de aprendizajes de lenguas*. Castellón: Publicaciones de la Universidad Jaume I
- WIATER, P. (2010). *Intercultural Dialogue in the Framework of European Human Rights Protection*. White Paper Series - Volume 1.
- WILLIAMS, M.; BURDEN R. y VALERO, L. (2008) *Psicología para los profesores de idiomas: un enfoque del constructivismo social*. CUP.

CAPÍTULO 13

LOS ELEMENTOS CULTURALES EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PLURILINGÜES

Antonio R. Roldán Tapia
I.E.S. Alhaken II, Córdoba

1. RESUMEN

Los modelos educativos que se desarrollan al amparo de políticas educativas plurilingües a lo largo y ancho de Europa han hecho de CLIL (AICLE, en español) su herramienta de trabajo. Bajo este paradigma, la lengua ha dejado de ser, por definición, un objeto de aprendizaje para convertirse en un medio de aprendizaje. De ahí, que se hable con profusión del papel vehicular que juega la lengua en el aprendizaje de contenidos. Por este motivo se genera la discusión del artículo sobre la posible desculturización de la lengua en este rol vehicular. La conclusión es que no sólo CLIL no produce este fenómeno sino que, por el contrario, actúa como catalizador de un conjunto importante de relaciones interculturales.

PALABRAS CLAVE: plurilingüismo, AICLE, lengua vehicular, cultura, interculturalidad

ABSTRACT

All educational models that are being implemented all across Europe under the umbrella of plurilingualism are assigning CLIL a key role. Within this CLIL model of language learning, the language has stopped being an object of learning in order to become a medium of learning. That is why all scholars use the notion of vehicular language to define the role that L2 plays in this model. The question that arises

is whether this vehicular function brings forth a loss of cultural components in language learning. The answer is right the opposite; not only it does not generate a cultureless learning process, but also it acts as a catalyst for a broad range of intercultural relationships.

KEY WORDS: plurilingualism, CLIL, vehicular language, culture, interculturality

2. PLURILINGÜISMO Y AICLE

En la Europa actual, el plurilingüismo como política educativa y lingüística empieza su singladura a finales del siglo pasado, si bien la historia del continente está llena de ejemplos (Krumm, 2004) que describen una situación multilingüe, en la que, por ejemplo, en los siglos XIV, XV o XVI, la comunicación oficial se hacía en latín, como lengua de poder, pero el resto de la población, que se movía de un lugar a otro, por motivos tan varios como el comercio o la persecución religiosa, practicaba una suerte de plurilingüismo que se ha ido perpetuando hasta los años anteriormente referidos. De vueltas, al final del siglo XX, la iniciativa de la entonces denominada Comunidad Económica Europea (1977), abordaba la siguiente cuestión en una Directiva Comunitaria:

“Los estados miembros, de conformidad con sus situaciones nacionales y sistemas jurídicos, adoptarán las medidas pertinentes para ofrecer en su territorio una enseñanza gratuita a favor de los hijos [de todo trabajador nacional de otro estado miembro], que incluya, especialmente, la enseñanza de la lengua oficial o de una de las lenguas del Estado de acogida, adaptada a las necesidades específicas de estos hijos. [...] Los Estados miembros adoptarán las medidas necesarias para la formación inicial y permanente del profesorado que imparta estas enseñanzas.”

A partir de la década de los noventa este proceso empieza a tomar una forma más definida, con algunas recomendaciones del Consejo de Europa. En ese momento, la realidad social observable en los países que conformaban el Consejo de Europa, los 27 de la Unión más el resto de naciones del continente, había superado las restricciones relativas y excluyentes de los hijos de los trabajadores de los estados miembros. Como consecuencia de lo anterior, es a través de la Recomendación 1383 (1998) y la Recomendación 1539 (2001), cuando el *Consejo de Europa* adopta una postura más acorde con la realidad, reconociendo la diversidad lingüística como un valor y apostando por un enfoque plurilingüe para las políticas lingüísticas que desarrollen los estados miembros.

“La diversidad lingüística europea es un preciado valor cultural [...] la diversificación lingüística debe ser una prioridad en política lingüística [...] promover el co-

nocimiento por parte de los estudiantes de, al menos, dos lenguas extranjeras en el momento en el que abandonan el sistema escolar.” *Recomendación 1383 (1998)*

“La Asamblea recomienda [...] mantener y desarrollar las iniciativas del Consejo de Europa en política lingüística que promueven el plurilingüismo [...] a todos los europeos adquirir cierta habilidad para comunicarse en varias lenguas [...] animar a todas las instituciones competentes a utilizar el MCERL [...] la adquisición de las destrezas necesarias en, al menos, dos lenguas europeas o lenguas mundiales por parte de todos los estudiantes que salen del sistema escolar.” *Recomendación 1539 (2001)*

Todo ese conjunto de iniciativas se plasman, a posteriori, en el documento que conocemos como *Marco Común* y que consolida al plurilingüismo como el núcleo sobre el que pivota toda la política lingüística europea. El *Marco Común Europeo de Referencia para la Lengua* toma como principio articulador el plurilingüismo, que define como (Council of Europe, 2001b: 4) el conjunto de medidas encaminadas a desarrollar un repertorio de competencias comunicativas en el hablante con independencia de cuales sean las lenguas en las que la comunicación se pueda producir.

Las políticas plurilingües no pretenden sustituir la lengua de origen por la lengua de recepción o integración del ciudadano, ni se resumen en la simple coexistencia de varias lenguas, ni en la enseñanza de varias lenguas extranjeras en el sistema escolar. El plurilingüismo es un concepto abierto, que no elimina ni sustituye, sino que pretende ir añadiendo potencial comunicativo al ciudadano en cualquier lengua posible, en un proceso –el del aprendizaje de lenguas– que se entiende como algo que ocurre a lo largo de toda la vida y no se circunscribe únicamente al contexto escolar, aunque éste, obviamente, tenga un papel determinante en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

La posterior implementación de estas políticas condujo a la aparición de numerosas iniciativas a nivel nacional y regional en el conjunto de Europa. En nuestro contexto, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía lanzó en 2005, el Plan de Fomento del Plurilingüismo, (de aquí en adelante, PFP), inicialmente diseñado para cuatro años, pero cuyas actuaciones han tenido continuidad en el tiempo más allá del período inicial previsto. De las líneas de actuación iniciales, la denominada como *Plurilingüismo e Interculturalidad* parece estar más entroncada, directamente, con el título de este artículo de reflexión. De hecho, dos de sus líneas prioritarias de actuación eran (a) *el desarrollo de acciones que favorezcan la diversidad* y (b) *la puesta en marcha de distintos modelos de escolarización para el alumnado inmigrante* (Consejería de Educación, 2005).

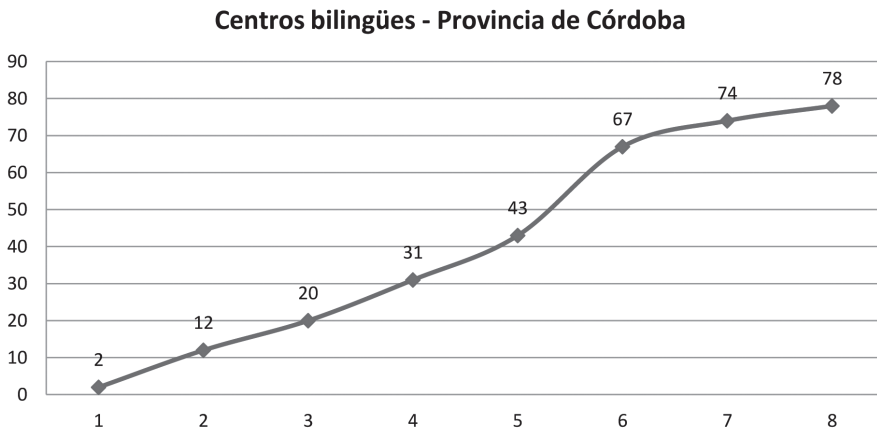
A pesar de lo anterior hay otra línea de actuación, la de *Centros Bilingües*, que es la que va a acaparar nuestra atención en las líneas que siguen.

Los centros bilingües se convirtieron, por razones varias, en el plan estrella del PFP y la continuidad del mismo nos ha situado en una cifra de 804 centros

bilingües (Consejería de Educación, 2011: 59) dentro del conjunto de etapas educativas no universitarias posibles: segundo ciclo de infantil, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional específica.

En términos generales, el programa de creación de centros bilingües ha crecido en el número de éstos, con aumentos muy perceptibles año por año, si bien, con la última normativa publicada parece que el crecimiento va a ir más dirigido en el número de alumnos que se benefician de este tipo de enseñanza. Sirva como ejemplo de lo dicho anteriormente, la tabla que sigue a continuación, en la que se observa el crecimiento del número de centros en la provincia de Córdoba.

Tabla 1. Centros bilingües de la provincia de Córdoba. Curso 2004-05 (1) - Curso 2011-12 (8)



Fuente: *elaboración propia*

La enseñanza desarrollada en estos centros se basa en el enfoque metodológico de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera, que consiste en la impartición de determinadas materias no lingüísticas en castellano y en una lengua extranjera (alemán, francés o inglés). De este modo, el alumnado que se incorpora a esta enseñanza desarrolla las destrezas comunicativas en castellano y una lengua extranjera al mismo tiempo que aprende la materia específica.

Este modelo metodológico se denomina con un acrónimo que sufre, como no podía ser de otra forma, la variación de las modas y políticas concretas. A veces, las menos, aparece como EICLE (Enseñanza Integrada de Contenidos y Lenguas Extranjeras); en otras, como AICOLE (Aprendizaje Integrado de COntenidos y Lenguas Extranjeras), mientras que el término más exitoso y que se ha consolidado en

nuestro sistema educativo es el de AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras).

Tabla 2. Concreción de las enseñanzas tipo AICLE.

ENFOQUE	ENFOQUE COMUNICATIVO ENFOQUE PLURILINGÜE
CURRÍCULO	CURRÍCULO INTEGRADO
METODOLOGÍA	METODOLOGÍA AICLE/CLIL
ASIGNATURAS	LENGUAS ASIGNATURAS NO LINGÜÍSTICAS
PROFESORES PARTICIPANTES	PROFESORES LINGÜISTAS PROFESORES NO LINGÜISTAS

Fuente: Roldán Tapia (2010: 25)

El denominado AICLE en español se corresponde con el acrónimo CLIL (Content and Language Integrated Learning) en inglés, que es un término que se ha consolidado fuertemente no sólo en Europa sino incluso en sistemas educativos tan distantes y distintos como el japonés⁴⁴. CLIL se entiende como la respuesta europea necesaria y adecuada a nuestro entorno, frente a otros modelos de enseñanza basados en contenidos, programas de inmersión o modelos de *bilingüismo*, más comúnmente utilizados en Estados Unidos y Canadá.

Es un término amplio, que actúa cual paraguas (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008, p. 12-13), que da cobijo a un número considerable de distintos sub-modelos desarrollados en otros tantos sistemas educativos (Lorenzo, Trujillo y Vez 2011, pp.182-187). Acuñado en la década de 1990, se entiende como la metodología en la que la lengua y el contenido no lingüístico desarrollan un papel curricular conjunto. Como apuntamos con anterioridad, se desarrolla mediante la enseñanza de una materia no lingüística a través de una segunda lengua, en la que los profesores de materias lingüísticas y no lingüísticas trabajan en equipo, en apoyo o coordinadamente. CLIL ofrece la oportunidad de que los alumnos aprendan una lengua y los contenidos de una asignatura sin sobrecargar el horario escolar y sin menoscabar las oportunidades de adquirir los contenidos propios de cualquier materia escolar.

De manera paralela, *CLIL/ AICLE* es una metodología educativa que supone un cambio de *medio* de instrucción y un cambio de *método* de instrucción: el nuevo medio es la *lengua extranjera* a través de la cual se aprenden los contenidos, mien-

44 Véase por ejemplo: <http://www.cliljapan.org/>

tras que el nuevo método hace referencia al *aprendizaje colaborativo*, interactivo y por descubrimiento sobre el que sustenta este tipo de metodología.

Desde el punto de vista de la política lingüística, *AICLE* no es una metodología elitista, da respuesta a las necesidades educativas actuales en el entorno europeo, es una vía hacia el *plurilingüismo*, sirviendo como mecanismo para alcanzar la recomendación del *Consejo de Europa* que habla del conocimiento de tres lenguas (*MT+2*) por parte de los ciudadanos europeos para un futuro a medio plazo (Marsh, 2003).

Desde el punto de vista didáctico⁴⁵, la adopción de un modelo *AICLE* conlleva (a) una metodología interactiva, centrada en el aprendiz, que propicia situaciones de comunicación real y mantiene una tónica de tolerancia relativa frente al error; (b) la aceptación de que la variedad de información a la que se expone el alumno es un factor determinante para su motivación, en el que el apoyo visual de cualquier tipo enriquece el *input* presentado al alumno; (c) la posibilidad real, dentro del aula, de que se produzcan situaciones de *traslengua* o de *cambio de código* para apoyar el aprendizaje de los contenidos; (d) el favorecimiento de la transversalidad en los procesos de aprendizaje de los contenidos escolares, así como (e) el desarrollo de un tipo de currículum procedimental, basado en *tareas*, y que utiliza el *trabajo por proyectos* de modo frecuente.

Desde el punto de vista del *aprendizaje* de la lengua, con el modelo *AICLE* (a) aumenta la calidad y la cantidad del *input* recibido por los alumnos; (b) aumenta, de modo paralelo, la calidad y la cantidad de *output* producido también por los aprendices; (c) actúa de estímulo de los procesos de interacción entre hablantes; y (d) hace que se produzca, por tanto, un aprendizaje lingüístico incidental, en vez de intencional.

3. DISCUSIÓN

La cuestión que origina la reflexión de este artículo es si el propio hecho de utilizar una lengua como vehículo de aprendizaje de otras materias supone la desculturización de la lengua, que ya no es enseñada como objeto de aprendizaje y sí como medio de aprendizaje. ¿Es posible que quede roto el binomio lengua-cultura al emplearla con un fin vehicular? ¿Podemos estar asistiendo a esa especie de desculturización que sufrió el Inglés para Fines Específicos en sus primeros momentos, en los que se convirtió en poco más que un repertorio de términos técnicos en una L2? ¿Es posible que este uso vehicular de la lengua se despoje de los elementos propios de la cultura de los hablantes al convertirse en una especie de lengua internacional o *lingua franca*?

45 Véase al respecto de las cuestiones didácticas, el conjunto de ideas, estudios de casos y aplicaciones prácticas recogidas en Dale, van der Es & Tanner (2011).

Cabe preguntarse si la lengua vehicular del AICLE/CLIL no esté experimentando esa especie de *síndrome del bus turístico*. Con este nombre podemos definir ese fenómeno recurrente en el turismo actual por el cual una persona que aborda unos de estos autobuses descubiertos de dos plantas que recorren los lugares más emblemáticos de una ciudad, que podría ser Londres, por ejemplo. Al final de la jornada, cuando esté planificando la visita exprés a la siguiente ciudad, el turista pensará que ya *conoce la ciudad*. Habrá visto, desde la segunda planta del bus, lugares tan significativos y estereotipados como el Parlamento, el Big Ben o Buckingham Palace. Pero en realidad, ¿cuál es el conocimiento que se obtiene de una ciudad sin tener la oportunidad de interactuar con sus habitantes en las situaciones diversas que acontecen a lo largo de un día? ¿Conoce un turista la ciudad sin haber tenido la oportunidad, por ejemplo, de interactuar con la empleada de origen nigeriano que trabaja en una taquilla del metro, cuyo uso del inglés varía considerablemente del inglés considerado *standard*, y cuya voz se hace casi imperceptible con el ruido ambiental de un lugar como ese? ¿Conoce un turista la ciudad sin haber descendido las escaleras del metro que conducen al andén y haber observado que la mayoría de los conductores de las máquinas tractoras no son blancos y rubios, sino que tienen una especie de turbante y unas largas barbas, que les identifican como originarios de la India?

¿Puede que la lengua vehicular esté sufriendo este mismo *efecto de bus turístico*? ¿Puede decir un alumno, al final del proceso de aprendizaje mediante AICLE, que conoce la lengua inglesa después de haberla aprendido incidentalmente en sus clases de Ciencias y Tecnología? ¿Son suficientes sus clases de Tecnología o Ciencias en L2 para adquirir los rudimentos lingüísticos necesarios (morfología, sintaxis, léxico, etc.) del nivel competencial correspondiente? ¿Son suficientes esas mismas clases en L2 para aprender sobre la diversidad cultural de los hablantes de la misma y para disponer de oportunidades de interactuar con hablantes de esa u otra L3, L4, etc?

La respuesta podría ser afirmativa, pero se puede y debe entender que no es así. Queremos pensar que aquellos sistemas y centros escolares donde se están desarrollando enseñanzas AICLE también son el lugar oportuno para el aprendizaje cultural y las relaciones interculturales, y para ello vamos a sustentar nuestra reflexión no en la práctica diaria –que podría serlo– sino en los principios descritos en la bibliografía especializada.

Así, vamos a sustentar la argumentación en las dimensiones CLIL de Marsh, Maljers & Hartiala (2001) y Marsh (2005), el CLIL Matrix de Marsh & Frigols (2007); las 4Cs de Coyle (2006a y 2006b) y el concepto de democratización del aprendizaje de lenguas.

Por *dimensiones CLIL* se entienden las razones por las que los centros o sistemas educativos ponen en marcha un programa de enseñanza *AICLE/CLIL*. Las características que los definen son muy variadas, pero por encima de esa diversidad hay cinco razones fundamentales que están en la base de cualquier programa *AICLE/CLIL*.

Las características que definen a los programas tienen que ver con la franja de edad de los escolares, el contexto sociolingüístico en el que se inscriben, el grado de exposición a la *lengua meta*, el profesorado participante, el *discurso de aula* y las lenguas que coexisten en el aula, la proporción de lengua y contenido en el programa en cuestión, etc.

Las cinco razones o dimensiones, que sí son comunes, tienen que ver con la cultura, el entorno, la lengua, el contenido y el aprendizaje. Manteniendo los términos acuñados en inglés, aunque aceptados por toda la comunidad académica europea, encontramos la siguiente división:

- (a) CULTIX, la dimensión de la cultura,
- (b) ENTIX, la dimensión del entorno,
- (c) LANTIX, la dimensión de la lengua,
- (d) CONTIX, la dimensión del contenido,
- (e) LEARNTIX, la dimensión del aprendizaje

CULTIX es una de las cinco *dimensiones CLIL*, en concreto la dimensión que tiene que ver con la cultura. En este sentido, la elección de una enseñanza CLIL se apoya en esta dimensión de componente cultural porque:

- (a) construye el conocimiento y la comprensión entre diferentes culturas. Es un modo de acercarse al objetivo de la educación intercultural, preparando al alumnado a la movilidad internacional y la integración europea. A veces, esta enseñanza *CLIL* tiene un formato corto bajo esta dimensión, sólo para preparar, por ejemplo, algún proyecto transnacional o de movilidad estudiantil.
- (b) Desarrolla las habilidades que entran en juego en la comunicación intercultural. Generalmente implica el empleo de una metodología más interactiva y no transaccional, que permita el aprendizaje a través de la experiencia de comunicarse.
- (c) Da a conocer regiones o países vecinos, y/o grupos minoritarios concretos. En un macro nivel, es el proceso de integración que se está dando en Europa, mientras que en un micro nivel, es el proceso de contacto progresivo entre regiones y comunidades, que habitualmente se produce en escuelas de regiones limítrofes.
- (d) Amplía el contexto cultural. Es uno de los modos en los que la enseñanza *AICLE/CLIL* facilita el proceso de aculturación o adaptación cultural de la población inmigrante. A menudo se requiere la participación de diferentes tipos de estructuras de apoyo (profesores de las diversas *lenguas primeras*) y de organización en el aula (docencia en equipo, personal de apoyo, auxiliares de conversación) para su implantación.

El CLIL Matrix, por su parte, nos sirve para identificar los elementos centrales que contribuyen a definir qué elementos conforman una buena práctica docente en el modelo AICLE/CLIL. En este esquema, la cultura, junto a la comunicación, la cognición y la comunidad, conforman los cuatro elementos propios de una buena práctica docente en CLIL.

Las 4 Cs del modelo descrito en el CLIL MATRIX, correspondientes a los elementos que conforman las buenas prácticas en CLIL, resultan casi coincidentes con el esquema de las 4Cs desarrollado por Coyle (2006a), (2006b) y Coyle, Hood & Marsh (2010). Las 4Cs de este modelo se corresponden con la comunicación, el contenido, la cognición y la cultura, haciendo especial hincapié en la estrecha ligazón entre lenguas y culturas, de modo que la implementación de este modelo conduce al desarrollo de una conciencia intercultural (intercultural awareness).

Tabla 3. Componentes del CLIL Matrix y 4Cs.

CLIL Matrix (Marsh et alii)	4Cs (Coyle et alii)
Cultura	Cultura
Comunicación	Comunicación
Cognición	Cognición
Comunidad (Context)	
	Contenido

Fuente: elaboración propia.

En esa especial relación señalada entre las lenguas y las culturas, se hace necesario redefinir las funciones que desarrolla la lengua en un programa CLIL (Coyle, 2006, pp. 16-18), y en este sentido se apuntan estas tres: (a) *la lengua del aprendizaje*, que es aquella que se estima necesaria para el aprendizaje de los contenidos; (b) *la lengua para el aprendizaje*, que es aquella que se estima necesaria para que un aprendiz pueda interactuar en un ambiente de lengua extranjera, y (c) *la lengua a través del aprendizaje*, que es aquella que se adquiere por medio de los procesos cognitivos que se activan en el aprendizaje de los contenidos.

Desde un punto de vista puramente social, la democratización del aprendizaje de lenguas (Escobar Urmeneta, 2009) y la plurilingüización de la sociedad no ha hecho nada más que empezar. Un país moderno no puede permitirse el lujo de dejar atrás a la mayor parte de la sociedad, privándoles de un desarrollo suficiente de su competencia comunicativa en varias lenguas y mermando sus oportunidades de interacción con otros entornos internacionales. El informe de Eurydice (2006, p.55) lo deja meridianamente claro: las iniciativas de la Unión Europea, a distintos niveles, en el ámbito de AICLE se han multiplicado en los últimos años, en la creencia de que con este modelo los jóvenes europeos, en su conjunto, deberían estar mejor preparados para las demandas multilingües y culturales de una Europa en la que la movilidad es uno de sus rasgos más característicos. La generalización de programas AICLE en el conjunto de las comunidades autónomas de este país es una ocasión de oro para generalizar unas enseñanzas que, desde tiempos tan remotos como los correspondientes al Imperio Romano, habían quedado restringidas al disfrute de las élites sociales de cada periodo histórico.

4. CONCLUSIÓN

Al concluir nuestro análisis y reflexión, podemos afirmar que el modelo de enseñanzas CLIL/AICLE no supone una desculturización del aprendizaje de lenguas porque ese concepto de lengua vehicular, utilizado tan generosamente en la literatura especializada, no debe entenderse como tal, al pie de la letra. Abogamos por un concepto de lengua de comunicación en vez de lengua vehicular, pues el discurso generado en aula CLIL no deja de ser un uso real de la lengua; el de la lengua utilizada en las clases de L2 propiamente dichas, el empleado en las clases de materias no lingüísticas, y en el conjunto de interacciones que las políticas educativas plurilingües facilitan en ese objetivo final de democratización del aprendizaje de lenguas. Numerosas son, si bien no han sido citadas con anterioridad, las oportunidades de comunicación que lleva aparejadas la participación del alumnado en un programa bilingüe: desde auxiliares de conversación hasta programas presenciales como Comenius o virtuales como e-twinning.

Por tanto, podemos concluir que AICLE/CLIL tiene una repercusión positiva en el componente cultural del aprendizaje, en el reconocimiento de la diversidad cultural, en el desarrollo de una conciencia cultural y en la potenciación de las relaciones interculturales, en el alumnado beneficiario de su aplicación.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- C.E.E. (1977). “Directiva Comunitaria 77/486/CEE de 25 de Julio de 1977”, *Boletín Oficial de la CEE* de 6 de agosto de 1977.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2005). “Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía”, *BOJA* núm. 65 de 5 de abril de 2005.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2011). *La educación en Andalucía 11/12*. Sevilla, Consejería de Educación.
- COUNCIL OF EUROPE (1998). *Recommendation 1383. Linguistic diversification*. En <http://www.assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta98/EREC1383.htm> [10 de mayo de 2012]
- COUNCIL OF EUROPE (2001a). *Recommendation 1539. European Year of Languages*. En <http://www.assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta01/EREC1539.htm> [10 de mayo de 2012]
- COUNCIL OF EUROPE (2001b). *Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press and the Council of Europe.

- COYLE, D. (2006a). "Content and language integrated learning: motivating learners and teachers", *Scottish Languages Review* 13. Disponible en <http://www.strath.ac.uk/scilt/slr/iss/2006/13/> [10 de mayo de 2012].
- COYLE, D. (2006b). "Developing CLIL: towards a theory of practice", *APAC Monograph* nº 6, p. 5-29.
- COYLE, D.; HOOD, P. & MARSH, D. (2010). *CLIL. Content and language integrated learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- DALE, L.; van der ES, W. & TANNER, R. (2011). *CLIL skills*. Haarlem, European Platform.
- ESCOBAR URMENETA, C. (2009). "Enseñar en inglés". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 395, pp. 46-50.
- EURYDICE (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels, Eurydice European Unit.
- KRUMM, H. J. (2004). "Language policies and plurilingualism", in Hufeisen, B. & Neuner, G. (eds.): *The plurilingualism project: tertiary language learning –German after English*. Strasbourg, Council of Europe Publishing, pp. 35-49.
- LORENZO, F.; TRUJILLO, F. & VEZ, J. M. (2011). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid, Editorial Síntesis.
- MARSH, D. (2003). "The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe", *ELC Bulletin* nº 9. Disponible en <http://userpage.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html> [10 de mayo de 2012]
- MARSH, D. (coord.) (2005). *The CLIL quality matrix. Central workshop report 6/2005*. Graz, ECML.
- MARSH, D. & FRIGOLS, M. J. (2007). "CLIL as a catalyst for change in languages education". *Babylonia* 3/07, pp. 33-37. Disponible en <http://babylonia.ch/en/archive/2007/number-3-07/> [10 de mayo de 2012].
- MARSH, D.; MALJERS, A. & HARTIALA, A. (2001). *Profiling European CLIL classrooms: languages open doors*. Jyväskylä, University of Jyväskylä and European Platform for Dutch Education.
- MEHISTO, P.; MARSH, D. & FRIGOLS, M. J. (2008). *Uncovering CLIL*. Oxford, MacMillan.
- ROLDÁN TAPIA, A. R. (2010). *Diseño del currículo integrado de los centros bilingües*. Córdoba: Consejería de Educación.

