



CREAR – MOTIVAR – APRENDER (CreMoLe)

502374-LLP-1-2009-1-RO-GRUNDTVIG-GMP

Proyecto Grundtvig Multilateral

Motivando a los adultos a participar en procesos de formación continua

Metodologías de formación y técnicas para la enseñanza de adultos –

Formas innovadoras para motivar a los adultos para el aprendizaje

Editores:

Ariana-Stanca Văcărețu
Franjo Steiner
Maria Kovacs

Autores:

Irmgard Demirol and Franjo Steiner
Petra Beck and Margit Kreikenbom
Alessandro Melillo and Marie Marzloff
Maria Kovacs
Simona-Elena Bernat
Inguna Irbite and Sandra Kalnina
Daiva Penkauskienė
Azucena Martínez Asenjo
Alica Petrasova and Marcela Maslova



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

Este proyecto ha sido cofinanciado con el apoyo de la Comisión Europea.

Esta publicación refleja sólo el punto de vista de los autores y la Comisión no se hace responsable del uso de la información que contiene.

Contenido

I. Introducción	4
1. El proyecto Crear-Motivar-Aprender.....	4
1.1 Antecedentes y objetivos del proyecto CreMoLe	4
1.2 Trabajo del proyecto y sus resultados.....	6
2. Equipo del proyecto Crear-Motivar-Aprender	9
3. Guía“Formas innovadoras para motivar a los adultos para el aprendizaje”	12
3.1. ¿Por qué desarrollar una guía?.....	12
3.2. Destinatarios de la guía.....	13
3.3. ¿Cómo utilizar la guía?	13
3.4. Desarrollo de esta guía	15
4. Estrategias innovadoras	16
4.1. ¿Qué motiva a un adulto a aprender?.....	16
4.2. ¿A qué nos referimos con “estrategias innovadoras”?	17
II. Estrategias Innovadoras desarrolladas por socios del proyecto.....	19
5. Desarrollo de estrategias innovadoras	19
5.1. Información general.....	19
5.2. Trabajo biográfico: Tarjetas asociativas con imágenes (Austria).....	21
5.3. Café/chat Online para aprender un idioma (Alemania)	29
5.4. La técnica de diagnóstico de la sociedad (Italia)	36
5.5. Adentrarse en la “imagen“(Letonia).....	42
5.6. Leer prediciendo (Lituania).....	48
5.7. Habilidades básicas para discusiones en grupos (Rumanía)	55
5.8. Beneficios y costes (Rumanía).....	62
5.9. Utilización de películas como herramienta para motivar (Eslovaquia)	69

5.10. Participación activa en el aprendizaje de prevención de riesgos laborales. (PRL) (España)	76
6. Anexos	82
Anexo 1 – Texto para la estrategia de “Leer prediciendo”	82
Anexo 2 – Listas de comprobación para las estrategias de las “Habilidades básicas para grupos de discusión”.	84
Anexo 3 – Formulario de evaluación de la estrategia “Habilidades básicas para la discusión en grupo”.	86
Anexo 4 – Hoja/ etiqueta de presentación para la estrategia de “Prevención en riesgos laborales (PRL).....	87
Anexo 5 – Dilema “Participación activa en el aprendizaje de la Prevención de Riesgos Laborales”.....	88
Anexo 6 - Describa a continuación los riesgos que ha identificado en la imagen, el accidente que podría ocasionar, y la medida preventiva que propondría.....	89
Anexo 7 –Hoja/etiqueta 2 y dilema 2 “Participación activa en el aprendizaje para la Formación de Manipulador de Alimentos” .	90
Anexo 8: Esquema del plan de estudios de la estrategia “Trabajo biográfico”.	93
Anexo 9 – Fase piloto 1 y fase piloto 2 (EPE y EOE) de la estrategia de “Foro online para el aprendizaje de idiomas”.....	96
Anexo 10 – Captura del foro online utilizado en al curso intensivo de español (fase piloto).	98
Anexo 11 – Captura del foro online que se utiliza para el curso de inglés de noche (fase de intercambio de experiencias piloto).	99
III. Referencias	100

I. Introducción

En la última década, se han producido una serie de cambios en la educación para los adultos. La formación para adultos se ha convertido en uno de los componentes más importantes del aprendizaje permanente. En 2006, un comunicado de la Comisión Europea sobre la formación de adultos, estipuló que: *Nunca es demasiado tarde para aprender*, ya enfatizando así el papel clave de la formación de adultos en el desarrollo de la ciudadanía y de las competencias. El objetivo general del plan de acción de formación de adultos: *Siempre es un buen momento para aprender (2007)*, es la implementación de los cinco mensajes clave: (1) Eliminar barreras a la participación; (2) incrementar la calidad y eficiencia de la educación de adultos; (3) acelerar el proceso de evaluación de las habilidades y competencias y su validación y reconocimiento; (4) asegurar una inversión suficiente; y (5) monitorizar/ controlar de manera eficaz el sector educativo de los adultos.

Uno de los elementos clave para la implementación del plan de acción del aprendizaje de adultos es la formación profesional de los educadores de adultos, formadores y profesores, ya que son el principal agente de cambio. Esta guía apoyará al sector educativo de los adultos y ayudará en el reto que supone eliminar barreras de participación e incrementar la calidad de la educación, motivando a los adultos para que se formen.

1. El proyecto Crear-Motivar-Aprender

1.1 Antecedentes y objetivos del proyecto CreMoLe

En el siglo XXI, los individuos deberían ser capaces de hacer frente a los cambios constantes. El mundo cambia rápidamente y fuerza a un gran espectro de la población a formar parte de un nuevo y desafiante entorno laboral, que demanda nuevas habilidades y actitudes. En muchos países europeos, la enseñanza se ha orientado a preparar los individuos a que sean alumnos de por vida, ayudándoles a desarrollar habilidades de aprendizaje cuanto antes, en la escuela primaria.

Los sistemas educativos de algunos países miembros de la UE han avanzado más a la hora de implementar un estilo de enseñanza más participativo y a la hora de apoyar el desarrollo de habilidades de aprendizaje, incluso en el caso de la formación de adultos, mientras que otros sistemas se han quedado muy atrás.

El equipo de trabajo del proyecto Crear-Motivar-Aprender (CreMoLe), un grupo de diez socios, organizaciones educativas del Este, Oeste y Centro de Europa, iniciaron el proyecto con la finalidad de identificar los factores clave relacionados con la motivación y la persistencia en el proceso de aprendizaje permanente del colectivo de alumnos adultos.

Durante el transcurso del proyecto, trabajamos para cumplir seis objetivos:

- Mejorar las habilidades de enseñanza de los profesores/formadores para adultos.

Invitamos a las organizaciones de educadores de adultos de los socios del programa a que pusiesen su creatividad en marcha para lograr una mejora en las habilidades de enseñanza del equipo encargado de la formación de adultos, instituciones y organizaciones, para que tuviese efecto tanto en el contenido como en la manera de llevar a cabo la enseñanza con adultos y así motivar a los alumnos.

- Mejorar el contenido y la enseñanza de la educación para adultos.

En el seno del proyecto, hemos desarrollado y estamos promocionando estrategias innovadoras para la formación de los educadores de adultos con un enfoque que les motive y una participación activa en el aprendizaje permanente.

- Proporcionar a los educadores adultos con un conjunto de herramientas de creativas y estrategias de pensamiento crítico que pueden utilizar en el contexto de formación para adultos.

De esta manera, promover la creatividad creando estrategias innovadoras de formación.

En el proyecto, hemos desarrollado, probado y compartido un set de estrategias innovadoras para aumentar la motivación para aprender, hemos asegurado el aprendizaje en profundidad y hemos transferido nuevas estrategias que desarrollan habilidades metacognitivas.

- Mejorar el acceso a oportunidades de aprendizaje para adultos.

Nuestro objetivo es desarrollar y difundir estrategias que estimulen la demanda de formación por parte de los adultos reacios a involucrarse en el aprendizaje permanente.

- Para aumentar la motivación de los adultos para participar en la formación continua. Prevemos, que como resultado de nuestro proyecto, aprender será más atractivo y accesible para todos los adultos, y se sentirán más animados a buscar oportunidades educativas, y se darán cuenta que el aprendizaje permanente no sólo es una necesidad si uno desea ser un ciudadano productivo y activo, pero también un experiencia agradable.
- Proporcionar a los formadores/ tutores la oportunidad de compartir experiencias y prácticas de los países participantes y trabajar conjuntamente con colegas europeos para mejorar la participación adulta en el aprendizaje permanente.

Más concretamente, hemos facilitado el intercambio de experiencias y de prácticas de educadores de adultos y estudiantes de ocho países miembros de la Unión Europea y Suiza. Las prácticas innovadoras se darán a conocer ampliamente a través de redes europeas de educadores de adultos.

1.2 Trabajo del proyecto y sus resultados

Se muestran a continuación las principales etapas de la ejecución del proyecto CreMoLe así como lo más llevado a cabo.

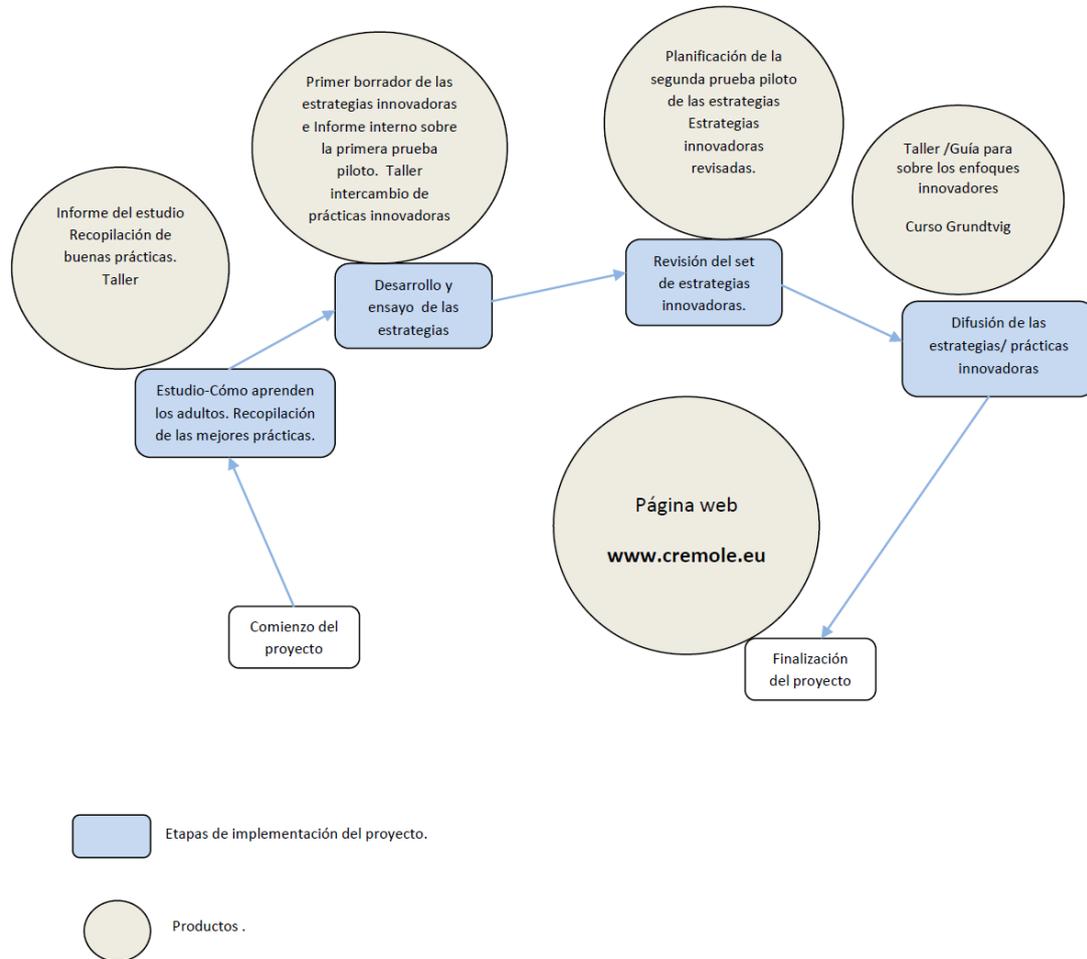


Figura 1: Plan de ejecución del proyecto CreMoLe.

¿Qué es o qué hace que algunos adultos quieran aprender, se comprometan con grupos y se relacionen con el único propósito de aprender? ¿Y qué hace que otros prefieran quedarse absolutamente al margen de todo lo que sea formarse? Éstas fueron las preguntas más importantes que deseamos responder llevando a cabo una encuesta en todos los países del proyecto.

Nos fijamos en el estado actual de la educación de adultos en los países socios del proyecto a través de documentos que revelan tanto las políticas como la práctica. Para centrar aún más nuestro objetivo, investigamos los programas de formación que nos recomendaron como ejemplo de buenas

prácticas. Mientras hacíamos esto, queríamos ver las cosas desde una doble perspectiva: desde el punto de vista del formador y del alumno.

En la encuesta para identificar buenas prácticas para motivar a los adultos a que participen y prosigan en el aprendizaje permanente, nuestro grupo de socios contactó hasta un total de 25 centros de educación para adultos; uno a nivel nacional, asociaciones y universidades. En la misma encuesta, 41 formadores y 85 alumnos adultos fueron entrevistados.

Todas las prácticas de formación recopiladas, se evaluaron dentro de la organización propuesta y un total de 20 buenas prácticas fueron sometidas a evaluación por pares para ser elegibles para la publicación de: "Motivando a los adultos a participar en procesos de formación continua - Compilación de buenas prácticas (2010)".

La metodología de la encuesta así como la descripción de 20 buenas prácticas previamente identificadas se han publicado en el informe de la encuesta-Buenas prácticas *en metodología de formación y de técnicas de enseñanza en la educación de adultos* (2010).

Todas las prácticas de formación seleccionadas, comparten un enfoque innovador en la educación de adultos, o no se les hubiese incluido en esta sección. Las características como pueden ser: innovación, transferibilidad y motivación, están incluidas en cada una de estas prácticas. Otras características comunes de la metodología identificada que contaron como buenas prácticas son:

- Uso de métodos interactivos;
- Actividades prácticas;
- Uso frecuente de grupos de trabajo;
- Amplia guía para alumnos y/o mentores (especialmente para pequeños grupos de alumnos);
- Uso explícito de los conocimientos previos de los alumnos;
- Intercambio y reflexión de los formadores;
- Responder a las necesidades de aprendizaje- orientados al grupo objetivo y a la finalidad;
- Ambiente de formación positivo y constructivo;
- Aplicación del conocimiento- a nivel personal y profesional;
- Aprendizaje auto dirigido.

Después de identificar los ingredientes clave de los programas de formación que mantienen a los adultos involucrados en el aprendizaje y les motivan a buscar nuevas oportunidades de aprendizaje, quisimos mirar en profundidad unos ejemplos de prácticas sobresalientes para poder describirlas de manera que inspirásemos a los formadores de adultos más allá de nuestro grupo.

Las 16 prácticas con mayor puntuación en el proceso de auto-evaluación y de evaluación entre iguales, fueron descritas cuidadosamente e incluidas

en: “Motivando a los adultos a participar en procesos de formación continua -Compilación de buenas prácticas (2010).

Una vez que descubrimos que era lo que funcionaba, estuvimos listos para crear nuevas estrategias, métodos y actividades de formación para aumentar la motivación de los adultos para aprender.

Basándonos en los factores identificados, desarrollamos un set de estrategias de pensamiento crítico y creativo que fuese utilizado por educadores de adultos con la finalidad de que consiguiesen motivar a sus alumnos y participasen en el aprendizaje permanente.

2. Equipo del proyecto Crear-Motivar-Aprender

Nuestro proyecto no podría haberse llevado a cabo en una región o en un país, o únicamente por una organización, ya que requiere una amplia difusión a instituciones y organizaciones educativas en una gran variedad de ámbitos. Efectivamente, hay mucha diversidad en el seno de nuestro grupo de socios con respecto a la geografía, experiencia en la ejecución de proyectos Grundtvig, y en las áreas de mayor interés para la educación de los adultos. Claramente, los beneficios de y necesitados para la colaboración europea en este proyecto son evidentes. La agrupación de socios del proyecto consiste en diez organizaciones socios de nueve países:



Reading and Writing for Critical Thinking International Consortium, con sede en Rumanía, es una asociación internacional de organizaciones e individuos comprometidos con la promoción y la implementación de la lectura y escritura para el programa de pensamiento crítico (RWCT) y su filosofía en todo el mundo. Apoya el esfuerzo conjunto de los miembros de la organización para promover la calidad de la educación para todos, el pensamiento crítico y el aprendizaje activo, literatura cívica, y colaboración internacional entre educadores con una perspectiva para un continuo desarrollo e innovación en la educación.



Thüringer Volkshochschulverband e.V. Jena, Germany. Es la organización que agrupa 23 centros educativos para adultos regionales de comunidades y grandes ciudades en Turingia y promueve la educación para adultos. Está involucrado en la implementación del aprendizaje permanente a través del aumento de la conciencia entre el ámbito público y trabajar para unas condiciones básicas para ello. Lleva a cabo trabajo pedagógico en el campo de la política, de la sociedad, del entorno, de la educación cultural, de la salud, de los idiomas, de la formación profesional y de la alfabetización.



Iberika Sprachschule Berlin, Germany. Iberika es una escuela de idiomas privada de Berlín, Alemania. Que imparte cursos de español, inglés, portugués y alemán. La mayoría de los estudiantes de Iberika son adultos que trabajan y que desean seguir formándose con una finalidad personal o

profesional.



Instituto de Formación Integral S.L.U. Madrid, España. Lleva a cabo actividades de formación en toda España, ofertando más de 200 cursos de formación al año, enfocados a las empresas, a asociaciones de trabajadores, sindicatos, trabajadores individuales y organizaciones. .



Centro Studi ed Iniziative Europeo, Trapetto (PA), Italia. Trabaja por la promoción y el desarrollo cultural, educativo, científico y económico a nivel tanto local como internacional a través de la utilización de herramientas y metodologías innovadoras y participativas



Centro de Desarrollo Educativo (EDC), Riga, Letonia. Opera en el ámbito de la educación cívica, intercultural, inclusiva y de desarrollo, y prevé el desarrollo de una sociedad futura educada y democrática en Letonia, promocionando las capacidades profesionales, la competitividad y la colaboración.



Modern Didactics Centre (MDC), Vilnius, Lituania. Opera en el ámbito de la formación no formal de los adultos. Sus grupos objetivo son los profesores, los especialistas de los colegios y educadores de adultos. MDC trata de fomentar y apoyar las iniciativas diseñadas por la comunidad académica sobre los cambios que se deben hacer en la educación superior, en la formación de profesores y promover la democracia y la colaboración.



Interkulturelles Zentrum, Viena, Austria. Promueve el desarrollo de las relaciones entre gente de orígenes culturales diferentes y forma a la gente para llevar a cabo prácticas interculturales, en particular, colaboraciones entre colegios, trabajo juvenil internacional, así como educación intercultural y gestión de la diversidad en Austria. En general, el grupo objetivo de la formación IZ son pedagogos, trabajadores sociales que trabajan con juventud, trabajadores interesados en problemas interculturales y expertos.



Orava Asociación para la educación democrática, Bratislava, Eslovaquia. Está al servicio de las

necesidades del desarrollo profesional de los educadores eslovacos y trabaja para mejorar la educación en Eslovaquia apoyando la ampliación de la comunidad educativa de profesores, padres, administradores de colegios, universidades, facultades, Ministerio de Educación, líderes y estudiantes interesados en su comunidad.



Ariadne Hess, socio silencioso, Zug, Switzerland. Ofrece servicios de consultoría en aprendizaje y en la gestión de proyectos en el ámbito de la educación y pedagogía. Su objetivo son: los niños escolarizados, estudiantes, adultos en programas de aprendizaje permanente, así como personas mayores y las minorías étnicas en todo tipo de áreas. ARIADNE trabaja en el área del envejecimiento, físico y bienestar mental y la etnicidad en Suiza y en Europa.

3. Guía “Formas innovadoras para motivar a los adultos para el aprendizaje”

3.1. ¿Por qué desarrollar una guía?

Esta guía se ha desarrollado como parte del proyecto financiado por la UE: Create-Motivate-Learn con la finalidad de difundir estrategias innovadoras, las técnicas o actividades de aprendizaje desarrolladas y probadas dentro de la asociación de socios. Los destinatarios entre los que se difunden son fundamentalmente los educadores de adultos, formadores y profesores. Nuestra experiencia nos muestra que los educadores de adultos utilizan guías como fuente para encontrar nuevos métodos, estrategias o actividades de aprendizaje cuando intentan cambiar algo en su forma de educar o intentan adaptar su manera de dar clase a grupos de alumnos que por algún motivo suponen un reto.

Las maneras de aprender y de impartir clase de manera que sean motivadoras para los adultos están descritas detalladamente, los recursos se proporcionan cuando es necesario, y la experiencia de prueba se comparte. Sin embargo, esta guía no es un “ABC” para la metodología de aprendizaje en adultos: los autores opinan que la metodología educativa en adultos es bien conocida por los profesores y que la relación entre los objetivos, tanto el contenido, la metodología y la evaluación es ya conocida por parte de los lectores.

Alentamos a los educadores de adultos a que hagan uso de las herramientas que consideren útiles de esta guía para enriquecer sus propias estrategias de enseñanza y combinarlas con material o recursos que consideraron útiles en el pasado. El equipo de trabajo cree que buenos formadores de adultos son los que hacen la diferencia entre alumnos adultos muy motivados y poco motivados. Los buenos profesores están familiarizados con una amplia gama de estrategias para poder ajustarse a la variedad de tipos de enseñanza y disposiciones.

Las estrategias innovadoras, las técnicas o las actividades de aprendizaje compartidas en la guía se probaron en distintos grupos objetivo, procedentes de entornos socio-económicos muy distintos, incluyendo a grupos muy desfavorecidos, ya que se intentó que fuesen lo más útiles posibles para los educadores que trabajan con adultos muy poco motivados para aprender.

Los ejemplos que introducimos en esta guía son el resultado de las pruebas de las metodologías de enseñanza-aprendizaje, técnicas y actividades desarrolladas en nuestra actividad como formadores.

Por lo tanto, hay una gran variedad de contextos de aprendizaje, tipos de alumnos adultos o contenidos de programas de formación que se utilizaron para la prueba. Animamos a nuestros lectores a que sean creativos y que

adapten nuestro enfoque a algunos contextos de enseñanza, a un grupo específico de alumnos adultos y al contenido.

A pesar de que los enfoques que hemos probado en, al menos, dos grupos de alumnos adultos de dos contextos muy diferentes, nos gustaría conocer las opiniones de profesores y formadores sobre sus experiencias al utilizarlas. En la página 89, los lectores encontrarán una página dedicada al feedback. Estaríamos muy agradecidos a los lectores que quisiesen compartir con nosotros sus comentarios y su experiencia de aprendizaje, rellenando el formulario y enviárnoslo. Nos gustaría compartir con educadores de adultos, profesores, formadores las estrategias innovadoras que hemos desarrollado y probado. La guía, que es una de las principales herramientas de difusión, estará disponible en la página web del proyecto. También se utilizará como material formativo en el curso Grundtvig que desarrollaremos y ofreceremos a los profesores de adultos.

3.2. Destinatarios de la guía

Esta guía tiene una orientación eminentemente práctica y se dirige a formadores que trabajan en educación para adultos y que son reacios a participar en procesos de aprendizaje permanente. Los métodos, las estrategias y las actividades educativas descritas en esta guía pueden utilizarse tanto en programas formales de aprendizaje como en ámbitos no formales de aprendizaje. Algunos métodos y algunas actividades educativas pueden inspirar a profesores que trabajan con adolescentes o profesores de colegio que trabajan con padres. La guía ofrece ideas prácticas para motivar más a los adultos para que estudien. La guía puede también ser útil para las organizaciones que están interesadas en gestionar el desarrollo de eventos profesionales para profesores de adultos o para proveedores de formación para adultos interesados en mejorar la calidad de sus servicios.

3.3. ¿Cómo utilizar la guía?

La guía se organiza en dos capítulos. El primer capítulo introductorio presenta el proyecto Create-Motivate-Learn y a las organizaciones participantes, así como alguna información básica sobre éstas. El segundo capítulo, empieza con nuestra definición de “estrategias innovadoras” y con los factores motivadores en el campo de la educación para adultos. Tras presentar una tabla general sobre las formas innovadoras que desarrolla el CreMoLe para motivar a los adultos a que estudien, cada método innovador, cada técnica o actividad de aprendizaje se describe, primero dando la información general y en segundo lugar, introduciendo ejemplos de uso práctico, sumando los resultados de las pruebas que se realizaron y concluyendo con nuestras conclusiones y recomendaciones para su transferencia.

Los recursos extra para implementarlas están en los anexos de la guía. Esta guía contiene 9 enfoques metodológicos distintos:

- Hojas de trabajo y/o actividades cortas fáciles de utilizar en una formación;
- Ejercicios/ actividades de aprendizaje que necesitan experiencia previa en el uso del enfoque constructivista de tres fases (Anticipación-Construcción del conocimiento-Consolidación o Evocación-Conciencia del significado-reflexión);
- Descripción completa de programas de formación o una serie de actividades, que pueden necesitar varios días para impartirlos. La información básica sobre cada método, técnica o actividad de aprendizaje se proporciona en un “receta”- formato para formadores- una expresión concisa de cómo un educador de adultos que desea utilizar el método o técnica o la actividad educativa debe hacerlo. En la parte derecha de la página puede encontrar las palabras clave. Las palabras clave están relacionadas con:
 - Competencias y habilidades objetivo: las competencias y habilidades objeto de los formadores, donde se recomiendan los métodos/ técnicas o actividades educativas.
 - Factores de motivación: son los factores relacionados con la motivación trabajados a través de los métodos/ técnicas o actividades descritas.
 - Alumnos/ grupos objetivo: edad y/o profesión de los alumnos para los cuales estos métodos, técnicas o actividades educativas se recomiendan.
 - Organización del aprendizaje, tamaño del grupo: manera de organizar el aprendizaje y el tamaño del grupo para el cual se recomienda el método/ técnica o actividad educativa descrita.
 - Tiempo requerido: el tiempo que necesita un educador de adultos con experiencia a la hora de implementar el método/ técnica o actividad educativa descrita.
 - Recursos y material necesario: tipos de recursos y material que los formadores de adultos necesitan a la hora de implementar el método/ técnica o la actividad educativa.

Las palabras clave, que nos parecen relevantes para el uso de cualquier método/ técnica o actividad educativa se destacan.

Para cada método/ técnica o actividad educativa innovadora, tenemos un breve marco teórico que explica por qué se pensó que un enfoque concreto era eficaz a la hora de aumentar la motivación para mantenerse en el aprendizaje. Esta sección tiene, a continuación, una descripción detallada de las formas de uso recomendadas. También, para facilitar su uso, por norma, el texto se organiza de manera que el resumen del procedimiento se presenta completo en una única página. Los ejemplos de uso práctico vienen de la prueba que se realizó de éstos métodos y técnicas durante el propio proyecto. Por lo tanto, contienen información general tanto de los ensayos realizados de la propia estrategia (EPE); como de los ensayos realizados de otra estrategia formativa diseñada por

otra organización (EOE). Estos ejemplos del uso práctico junto con las secciones de la evaluación y las conclusiones ofrecen más ideas/ consejos prácticos para los usuarios del método/técnica o de la actividad de aprendizaje.

3.4. Desarrollo de esta guía

El proceso por el cual se ha desarrollado esta guía empezó durante un taller para formadores de adultos, organizado en el marco del proyecto CreMoLe, organizado por el socio italiano Ce.S.I.E en Palermo, en septiembre 2010. Durante el taller, se compartieron algunas prácticas efectivas identificadas durante la etapa de la encuesta, definimos el concepto de *estrategia innovadora* y detallamos el plan para desarrollar estrategias innovadoras.

Cada organización socia creó por lo menos una estrategia/ técnica o actividad educativa innovadora para mejorar la motivación de los adultos a aprender. Después, las probamos primero en grupos de alumnos en el país donde se había desarrollado cada estrategia innovadora. La prueba de las nuevas estrategias innovadoras se ha llevado a cabo en el marco de proyectos de investigación a pequeña escala, llevados a cabo por los formadores que estaban involucrados.

A comienzos de febrero, cuando organizamos la conferencia titulada: *Intercambio de estrategias innovadoras y reflexiones- Seminarios y reuniones de socios en Riga* (Febrero 2011), estábamos preparados para compartir con todo el equipo los resultados de nuestra investigación. Describimos la estrategia innovadora y compartimos nuestras conclusiones del proceso del proyecto de investigación de manera que las demás organizaciones eligiesen una estrategia que pudiesen probar con sus propios alumnos.

Nos apoyamos los unos a los otros, llevando a cabo entre socios pruebas de los enfoques en grupos diferentes de alumnos de países distintos del país dónde se había desarrollado la estrategia. Hubo dos excepciones a esto:

- El enfoque innovador creado por la organización española fue diseñada específicamente para motivar y aumentar el compromiso de los trabajadores de la construcción durante su formación obligatoria en prevención de riesgos laborales. Como ningún otro socio lleva a cabo formación obligatoria, el grupo de socios decidió que la organización española probaría el mismo enfoque innovador en un grupo objetivo diferente.
- Las dos organizaciones alemanas desarrollaron un set de actividades innovadoras utilizando plataformas online para el aprendizaje de idiomas. Trabajaron conjuntamente, uno de los

socios implementó y probó una actividad educativa innovadora en su plataforma Moodle y la otra organización la probó entre iguales.

En resumen, nuestro enfoque general fue mirar qué era una “Buena” o “Muy buena práctica”, crear algo nuevo utilizando los ingredientes principales de estas prácticas, y tratar de validar los enfoques nuevos. La pedagogía que utilizamos se basó en la evocación de conocimientos previos, la construcción de significado, y facilitar la reflexión sobre los nuevos conocimientos y habilidades adquiridos.

4. Estrategias innovadoras

4.1. ¿Qué motiva a un adulto a aprender?

Numerosas investigaciones han demostrado que la motivación de carácter intrínseco y autónomo conduce a compromisos a largo plazo en el aprendizaje en todos los contextos y niveles educativos, incluida la educación de adultos. El aprendizaje es un proceso a lo largo de la vida en el que la gente toma contacto con su entorno y lo asimila. Aprender es uno de los procesos más naturales: la tendencia a explorar y a asimilar es innata. Una de las mayores teorías utilizada para encuadrar los estudios motivacionales- la teoría de la auto-determinación (Deci y Ryan, 1985) también asume que la tendencia a la curiosidad sobre el propio entorno e interesarse en aprender y desarrollar el propio conocimiento es inherente a la naturaleza del ser humano. Sin embargo, en grupos más organizados, especialmente grupos de formación, se introducen controles externos en el ambiente del aprendizaje, lo cual puede socavar el proceso psicológico involucrado en la alta calidad, aprendizaje en profundidad. Las evidencias sugieren que las condiciones que apoyan las experiencias de los estudiantes como es la autonomía, la competencia y fomentar la relación entre la mayor motivación y el compromiso, incluyendo la autorregulación del aprendizaje, mejorar el rendimiento académico, la persistencia en el aprendizaje, creatividad y bienestar.

En esta publicación, hemos utilizado los siguientes factores de motivación como puntos fundamentales de las estrategias innovadoras de formación, métodos o actividades que se han desarrollado, todas ellas incluidas en los tres pilares de la teoría de la autodeterminación:

- Auto-dirección (autonomía);
- La propiedad compartida de la organización de la formación (la autonomía y la relación);
- Participación activa en el aprendizaje (la relación);
- La aplicabilidad inmediata de aprendizaje (competencia);
- Reconocimiento de los logros del alumno (competencia, la relación);
- Ambiente de apoyo emocional (la relación).

4.2. ¿A qué nos referimos con “estrategias innovadoras”?

Cuando las cosas se han hecho de una manera concreta o de formas concretas, durante un periodo de tiempo significativo, y los resultados no son los suficientemente buenos como esperados, o han dejado de mejorar, entonces es momento de hacer las cosas de manera distinta. En nuestro caso, cuando todas las maneras adecuadas establecidas se han probado para mejorar la implicación por parte de los adultos en los procesos de aprendizaje permanente, y los resultados siguen sin ser satisfactorios, (por ejemplo, seguimos sin estar satisfechos con el número de participantes adultos, la calidad de su participación o el resultado general de su participación), entonces se requiere innovación.

En nuestro proyecto lo que hemos acordado cambiar es el enfoque para facilitar el aprendizaje de adultos. En nuestro entendimiento, introducir estrategias innovadoras es como acompañar a los adultos en su esfuerzo por descubrir nuevos sabores, cuando ya se conocen o si se combinan nuevos ingredientes de diferente forma. Esperamos que esta nueva combinación sea la que produzca el cambio en los procesos de pensamiento de los adultos sobre y/ o las actitudes con respecto al aprendizaje y de esta manera se quedarán enganchados en el aprendizaje permanente.

Las estrategias innovadoras que proponemos, están pensadas para apoyar el desarrollo profesional y personal, son transferibles y ajustables a situaciones distintas del contexto en el que se han probado. La innovación de las estrategias que hemos desarrollado y probado reside en, al menos, uno de los siguientes puntos:

- El uso de un nuevo tipo de actividad educativa con un grupo (o categoría) de alumnos que no lo han experimentado antes.
- El uso de una actividad que tenga algunos elementos nuevos (por ejemplo, un nuevo set de material como folletos, hojas de trabajo, diferentes formas de presentar las nuevas aportaciones, distintas maneras de agrupar a los alumnos, diferentes secuencias de los pasos para completar la actividad, un enfoque distinto en algunas actitudes de aprendizaje objetivo, etc.)

En la mayoría de las estrategias innovadoras que compartimos hay una combinación de las dos categorías de innovación descritas anteriormente.

Nombre de la estrategia innovadora	Dimensión innovadora
Trabajo biográfico	Nuevo enfoque para que participen activamente alumnos desfavorecidos en el desarrollo de

	conocimiento y expresión cultural
Café chat online para el aprendizaje de idiomas	Nuevos medios para practicar la comunicación en un idioma extranjero de manera estructurada.
Técnica de diagnóstico de la sociedad	Nuevo propósito (de evaluación) para el uso de una actividad popular de desarrollo comunitario.
Adentrarse en la "imagen"	Nuevo enfoque para el uso de material de aprendizaje.
Leer con predicción	Nuevo perfil de los grupos de alumnos- padres que luego utilizan la estrategia de lectura con sus hijos pequeños.
Habilidades básicas para grupos de discusión	Nuevos instrumentos de aprendizaje para el aprendizaje metacognitivo.
Beneficios y costes	Nuevos instrumentos de aprendizaje para el aprendizaje metacognitivo.
Una película como herramienta de motivación	Nuevo enfoque que utiliza las películas en el aprendizaje (visto con paradas para la comprensión, comprobar y anticipar).
Participación activa en el aprendizaje de prevención de riesgos laborales.	Nuevos grupos objetivo en entornos difíciles para el aprendizaje utilizando estrategias cooperativas de aprendizaje.

II. Estrategias Innovadoras desarrolladas por socios del proyecto

5. Desarrollo de estrategias innovadoras

5.1. Información general

	Competencias específicas y habilidades											Factores de motivación específicos				Grupos/objetivo alumnos				Organización del aprendizaje, tamaño de los grupos								
	Comunicación en la lengua materna	Comunicación en un idioma extranjero	Aprender a aprender	Habilidades sociales y cívicas	Conciencia cultural y expresión	Pensamiento crítico	Creatividad	Iniciativa	Solución de Problemas	Evaluación de los Riesgos	Toma de decisiones	Manejo emocional	Autonomía	Participación activa en el aprendizaje	Propiedad compartida de la organización de la formación	Ambiente emocional de apoyo	Aplicación inmediata del aprendizaje	Reconocimiento de los logros del alumno	Estudiantes universitarios y juventud	Educadores/ profesores	Adultos en general	Una profesión específica	Mezcla	Grupos de hasta 5 alumnos	Grupos de entre 5 y 10 alumnos	Grupos de entre 10 y 20 alumnos	Grupos mixtos	
Estrategias																												
Trabajo Biográfico: Tarjetas asociativas con imágenes				■	■		■		■			■	■		■		■			■					■	■		
Café/chat Online para aprendizaje de idiomas		■	■				■	■				■	■			■	■		■	■	■	■	■	■	■	■		
Técnica de diagnóstico de la sociedad				■		■	■					■	■			■			■	■						■		
Adentrarse en la "imagen"			■	■	■	■	■		■		■		■		■	■		■	■	■			■			■		
Lectura prediciendo	■		■	■		■	■	■	■		■	■		■	■				■	■	■		■					■
Habilidades básicas para grupos de discusión	■	■	■									■	■										■					■
Beneficios y costes										■	■	■		■	■					■						■		

Utilización de películas como herramienta de motivación	■	■	■			■						■		■					■	■	■				■	■		
Participación activa en la Prevención de Riesgos Laborales									■	■			■			■				■							■	

5.2. Trabajo biográfico: Tarjetas asociativas con imágenes (Austria)

Introducción – Información general

El trabajo biográfico, es un enfoque personal, es una opción para aprender más sobre uno mismo, para identificar y hacer conexiones entre el pasado, el presente y el futuro; para hacer conexiones entre el propio entorno social y la propia vida personal, las perspectivas personales y las metas. Al trabajar con estas áreas temáticas, uno puede acceder a los recursos y conocer mejor las posibilidades para (re)diseñar los propios conceptos de vida.

A través de la orientación a lo largo de una línea específica de tiempo, el desarrollo de uno mismo, puede monitorizarse mejor. Se puede entender mejor la línea de acción y de decisión de la gente, y se puede aceptar como soluciones correctas para ese momento y esa situación a pesar de que la persona hubiese actuado de forma distinta al hacer retrospectión.

En este sentido, nuestro estado mental actual y las experiencias actuales son más visibles y se pueden entender con más facilidad. De cara a la propia carrera profesional, las personas que están pasando por este proceso de conciencia y de despertar, serán capaces de llevar a cabo ajustes eficaces y de entender problemas ocultos y los motivos de la vida. La finalidad del trabajo biográfico es encontrar el propio camino de vida y desarrollarlo de manera activa.

Pasos para implementar la estrategia

El trabajo biográfico involucra el uso de una variedad de herramientas metodológicas (ver Anexo 8). En esta sección, describiremos los pasos que hay que llevar a cabo en actividades concretas, llamadas *Tarjetas asociativas con imágenes*. En general, las tarjetas con imágenes se pueden utilizar en sesiones de orientación, tutoría, coaching y formación para distintos propósitos. Mediante el uso de imágenes, los participantes se estimulan para conectar con su yo interior—sus recuerdos, experiencias, recursos, ideales o sentimientos—ampliándolo y alimentarlo a través de las asociaciones que hacen.

La interpretación de los participantes de una tarjeta siempre se acepta como ellos quieren hacerla.

Competencias específicas y habilidades
Comunicación en el idioma materno
Comunicación en un idioma extranjero
Aprender a aprender
Habilidades sociales y cívicas
Conciencia cultural y expresión
Pensamiento crítico
Creatividad
Iniciativa
Solución de Problemas
Evaluación de los Riesgos
Toma de decisiones
Manejo emocional
Factores de motivación específicos
Auto dirigirse
Participación activa en el aprendizaje
Propiedad compartida de la organización de la formación
Ambiente emocional de apoyo
Aplicación inmediata del aprendizaje
Reconocimiento de los logros del
Grupos/ alumnos objetivo
Estudiantes universitarios y juventud
Educadores/ profesores
Adultos en general
Una profesión específica
Mezcla
Organización del aprendizaje, tamaño de los grupos
Alumno individual
Un par de estudiantes
Grupos de hasta 5 alumnos
Grupos de entre 5 y 10 alumnos
Grupos de entre 10 y 20 alumnos
Grupos de más de 20 alumnos
Grupos mixtos
Tiempo requerido
Hasta 2horas
½ día
1 día
Hasta 2 días
Flexible (hasta una semana)
Recursos necesarios / materiales
Película
Multimedia

Más adelante describiremos el uso de las tarjetas con imágenes en el marco del trabajo biográfico con el propósito de identificar y activar los recursos de los alumnos.

La finalidad de esta actividad es ayudar a los participantes a que tomen conciencia de los recursos que tienen y que sepan cómo utilizarlos recordando una situación difícil del pasado y recuperando lo que les ayudó a controlar la situación. Mientras los participantes hacen esta actividad, puede que tomen conciencia de incluso más recursos de los que creían tener.

Para poder llevar a cabo la actividad con un grupo de hasta 12 personas, necesitas un set de tarjetas OH. Para preparar la actividad, distribuya las cartas abiertamente para que se puedan ver todas. Divida a los participantes en pequeños grupos de 3 o 4 personas cada uno.

Pida a los participantes que cierren los ojos, si lo desean, y que recuerden situaciones que les han resultado difíciles en el pasado. Deles tiempo para que puedan elegir la situación con la que les gustaría trabajar y también compartirla.

De instrucciones a los participantes para que seleccionen un par de cartas (de 2 a 4) para representar la situación difícil y otro par de cartas (de 2 a 4) para representar los recursos que les ayudaron a controlar esta situación y que vuelvan a su pequeño grupo.

Pida a los participantes que coloquen las cartas que han seleccionado en frente de ellos mismos y elaboren una historia. De a los participantes tiempo (unos 5 minutos por sujeto) para contarse entre ellos la situación difícil que consiguieron controlar y los recursos que utilizaron.

Pida a los participantes que vuelvan al círculo (todo el grupo) y deles la oportunidad de compartir con los demás cómo fue el contar y escuchar las historias. Lleve a cabo una evaluación de la actividad conjuntamente con los participantes, dándole a todo el mundo la posibilidad de compartir lo que aprendieron, pero no forzando a nadie a hablar.

Ejemplos de uso práctico

Información sobre los antecedentes de las actividades de EPE (ensayo de la propia estrategia) y EOE (ensayo de otra estrategia)

El contexto en el que se desarrolló la estrategia innovadora fue resultado de un proyecto realizado por la organización Interkulturelles Zentrum en 2010, en el cual trabajaron con jóvenes inmigrantes en paro. Los jóvenes inmigrantes tienen una tendencia dos o tres veces mayor a estar en paro que los no inmigrantes, ocupar empleos de baja cualificación y cortos periodos de contratación.

El concepto del proyecto incluye formación en competencias sociales e interculturales, habilidades en orientación laboral, problemática de género, trabajo cultural, establecer asociaciones entre tutor y alumno, puesta en marcha de prácticas, organización de recolocación, y llevar a cabo trabajo biográfico.

Casi todos los jóvenes participantes dejaron el colegio siendo muy jóvenes y tomaron parte en proyectos de apoyo (orientación laboral, búsqueda de empleo), pero la mayoría abandonaron el curso de formación y unos cuantos dejaron también la formación profesional. Por estos motivos, el proyecto tiene como finalidad apoyar y motivar a estos jóvenes para que mejoren sus opciones individuales, para que desarrollen su carrera profesional construyendo sobre las habilidades ya existentes y desarrollando nuevas capacidades sólidas.

Después de 4 semanas de formación y debido a una concepción fija de la formación, tuvimos que comenzar con el trabajo biográfico a pesar de las condiciones desfavorables para este enfoque: el proceso de pre-selección llevado a cabo por la oficina de empleo no se hizo de acuerdo al criterio propuesto por parte de la organización y no se había podido crear un verdadero espíritu de grupo (que podría ser una de las causas del aumento del absentismo de los participantes). Esperando que el enfoque biográfico ayudara a aumentar su motivación en general, empezamos con el trabajo de enfoque biográfico, en un programa de seis días que comentaremos y explicaremos a continuación. Nótese que cada día comienza con una actividad de calentamiento y con una sesión de reflexión sobre lo que se había llevado a cabo el día anterior.

Día 1: Trabajo biográfico– introducción

- La metáfora de la vida– Viaje (¿Qué forma parte de un viaje? ¿En qué sentido es similar a la vida?); Lluvia de ideas.
- “Filosofar” sobre determinados aspectos de la vida (finalidad, orientación, “equipaje”, compañeros/ socios, responsabilidad, etc.); Discusión en grupo.
- Breve discusión sobre los problemas relacionados con el idioma, el bilingüismo, el aprendizaje de idiomas siendo niño o siendo adulto;
- Actividad adicional: conocerse a través de las historias vitales de los alumnos (en el sentido más amplio); los participantes se sentaron en un círculo, mientras el formador les hizo preguntas sobre la vida; todos los que compartieron una característica específica tuvieron que dar un paso adelante.

Día 2: Origen

- El origen familiar: árbol genealógico de la familia, trabajo individual seguido de presentaciones;

- Sondeo de preguntas dirigidas por el formador o los alumnos a los presentadores: ¿Quién vive cerca/ lejos? ¿Con quién mantiene contacto y con quién no? ¿Quién vino a Austria antes?
- Las profesiones de las mujeres y los hombres de la familia; los participantes escribieron en unas tarjetas sobre las profesiones/ ocupaciones de los miembros de su familia y después, se construyeron grupos.
- Grupos de discusión sobre los hallazgos relacionados con las profesiones, basados en los grupos desarrollados en la formación.

Día 3: Idioma

- Idioma utilizado en la sociedad (Austria); se hizo una evaluación del idioma por parte de los participantes para ellos mismos y el entorno.
- Aportaciones del formador sobre las competencias del idioma y sus distintos elementos (Hablar, comprender, escribir, leer); el lenguaje diario versus el lenguaje complicado; la historia y el significado de los nombres;
- Introducción a la temática de “los recursos”; “El equipaje del pasajero”- lo que los alumnos han recibido de la familia (por ej. Recursos y/ o valores); trabajo en pequeños grupos para preparar un poster utilizando símbolos; presentaciones; discusiones sobre las similitudes y las diferencias.

Día 4: Recursos

- Las historias sobre los recursos de aprendizaje (“Todo lo de la vida es bueno para enseñarte algo”); lectura de historias (“Fátima”, de “Palast der Geschichten” de Reinhold Dietrich); comprensión de la historia, discusión en grupo; desarrollo de un sistema de monitorización de los resultados individuales del trabajo biográfico (reflexión por parejas);
- Viaje “Viaje a través de la vida”; los participantes observan su propio viaje a través de la vida como desde “arriba”, mirando desde distintas perspectivas el camino de la vida;
- La confianza en uno mismo, los recursos; el trabajo individual en el cual los participantes eligen una experiencia positiva y describen su contribución a ello, respondiendo preguntas como “¿Cuáles de mis habilidades utilicé y puse en práctica?”; a continuación los participantes trabajaron juntos para analizar una ejemplo.

Día 5: Recursos

- Desde lo individual a lo general/ colectivo: “Situaciones desafiantes de la vida”; selección de tarjetas (ejemplos de tarjetas: llegar a la edad adulta/ Incertidumbre,

futuro incierto / Experimentar la decepción/ las cosas nunca se dan como uno quiere, etc.)

- Presentación de estrategias para superación de situaciones vitales difíciles; los participantes trabajaron en pequeños equipos sobre cada una de las situaciones elegidas de la vida; eligieron una tarjeta ilustrada y explicaron cómo esa tarjeta encajaba con el tema; escribieron experiencias/ consejos para una persona que lucha contra el mismo problema que responde a la pregunta: “¿Cómo puedes resolver una situación así?”
- Fuentes de fortaleza (recursos en situaciones difíciles); los participantes organizan las tarjetas con distintas posibles respuestas sobre el suelo (la naturaleza, la familia, los amigos, la religión, los hobbies, etc.). Cada participante seleccionó una de las tarjetas preparadas y se posicionó (él o ella) en frente de su mayor fuente de fortaleza. Los grupos establecidos se hicieron preguntas los unos a los otros.
- Se visualizó la película “Jazmín” (Jazmín es la hija de un inmigrante pakistani, que vive entre dos identidades completamente diferentes) como ejemplo de su fuente de fortaleza. La explicación sobre la elección de la película, deberes de observación; discusión.

Día 6: Identidad

- La responsabilidad por el éxito individual o de formación actual; los participantes rellenaron la hoja de “Parte de responsabilidad”; compartirlo con más gente y discutir los diferentes puntos de vistas/ perspectivas;
- Habilidades sociales para un trabajador; actividad de mapas mentales;
- Identidad- mi mundo interior (niveles lógicos desde fuera hasta dentro: entorno, comportamiento, habilidades individuales, persuasión, valores, fuente de fortaleza); descripción individual (personal) de cada participante;
- Creación de una identidad ficticia (más joven); los participantes utilizaron métodos creativos para la presentación, como la música rap.

Algunas actividades del enfoque de trabajo biográfico se probaron en Rumanía con grupos de seis jóvenes (estudiantes rumanos de secundaria) en el seno de la reunión mensual con tu tutor. El enfoque se utilizó en una actividad estructurada de manera diferente, que duró más o menos tres horas, como se describe más adelante.

Tras una introducción breve de la actividad, se les dio a los participantes la siguiente tarea: hacer un proyecto de historia, de poema, letra de canción y la melodía de una canción, un set de comics, o el guión de una película sobre su vida como si fuese un viaje. Se les entregaron preguntas guía, y se leyeron en común con el tutor para asegurarse de que todo el mundo entendía el significado.

Los estudiantes trabajaron después individualmente para preparar, pensar, tomar notas, y redactar su trabajo. Después de la redacción hubo discusiones en grupos de dos, en las que los jóvenes compartieron sus proyectos de redacción, y recibieron ayuda por

parte de sus iguales para tomar decisiones sobre qué tema elaborar. Al hacerse preguntas entre ellos después de escuchar los primeros pensamientos/ respuestas a las preguntas guía, los jóvenes se apoyaron mutuamente para tomar la decisión de qué poema/ historia, etc. utilizar, para escribir sobre ellos mismos y su vida como si fuese un viaje.

Lo siguiente fue preparar los borradores de las redacciones, o elegir los temas sobre los cuales escribir. Cuando terminaron, el formador les invitó a compartir sus historias, ensayos, productos. Cada presentador recibió preguntas por parte de sus iguales o de su formador.

La actividad terminó con un grupo de reflexión sobre las siguientes preguntas: “¿Qué he aprendido sobre mí reflexionando sobre mi vida hasta ahora? Y ¿Qué he aprendido sobre cómo pienso reflexionando sobre mis pensamientos sobre este viaje?”

Evaluación

Para las pruebas piloto, la evaluación se llevó a cabo a través de una auto evaluación y una evaluación entre iguales en los grupos de los participantes después de cada día de trabajo y al final de la semana basándose en la pregunta: “¿Qué hemos aprendido y cómo podemos utilizarlo?” Los formadores también llevaron a cabo evaluaciones cada día con respecto a las dinámicas de grupo, el progreso individual, mientras también discutieron los puntos llamativos y las adaptaciones necesarias. Las conclusiones de los formadores y los hallazgos extraídos de las autoevaluaciones de los participantes revelaron los siguientes aspectos. Por la situación específica del grupo en general en el momento de la implementación del enfoque biográfico (nuevos miembros se sumaron al grupo en el que ya había 9 participantes), los miembros del grupo no estaban lo suficientemente familiarizados entre ellos, y por eso no quisieron hablar de sus dificultades familiares en el grupo, y mostraron cierta indiferencia.

Las dificultades aparecieron debido a la fluctuación diaria, y del enfoque planificado “de abajo a arriba” fue difícil de mantener. A pesar de la atención de algunos participantes, algunos de los miembros del grupo no consiguieron concentrarse lo suficiente, y su concentración en el tema a lo largo de un tiempo resultó difícil. Por lo general, los participantes tuvieron dificultades para relacionarse con otros miembros del grupo durante la discusión.

Por otra parte, el grupo se dividió en grupos con miembros interesados y miembros desinteresados, y los formadores encontraron dificultades a la hora de gestionar esta situación. En respuesta a esta situación, el concepto de implementación tuvo que adaptarse.

Como consecuencia de las barreras lingüísticas, (algunos de los participantes no entendían ni hablaban alemán suficientemente bien como para seguir el contenido), la traducción fue proporcionada por los miembros del grupo de hablantes con fluidez, lo que más tarde causaría interrupciones en el grupo.

La organización de los grupos de trabajo por parte de los propios participantes, fue llevada a cabo fundamentalmente por criterios étnicos. Cuando los formadores organizaron grupos mixtos obtuvieron mejores resultados. Lidar con la problemática de la identidad supuso un tema muy importante para los participantes. Para este tema, tuvimos que llevar a cabo un seguimiento específico.

La reflexión de grupo realizada durante la semana siguiente de la implementación del enfoque biográfico, trajo resultados interesantes. Los participantes se disculparon por su comportamiento indiferente durante la implementación del enfoque del trabajo biográfico.

Las actividades que se evalúan entre iguales de forma cruzada en los grupos de jóvenes gitanos se evaluaron a través de grupos de reflexión planteándose las siguientes cuestiones: "¿Qué he aprendido sobre mí hasta ahora, reflexionando sobre mi vida? ¿Qué he aprendido sobre cómo pienso, reflexionando sobre mis pensamientos a lo largo de este viaje?" y a través de una reflexión individual, en la cual tuvieron que completar un formulario de evaluación. Los hallazgos en este caso fueron: algunos de los participantes escribieron "textos seguros" como los del colegio (aunque ya habían compartido bastantes detalles personales de forma oral), lo que podría representar un signo de inseguridad en el manejo de la escritura o podría reflejar la influencia del entorno en el que se llevó a cabo la reunión (un colegio), y no en una primera reunión con los miembros del grupo; maneras alternativas de expresarse (diferentes de la escritura) deberían fomentarse más. Las expectativas del formador de que la juventud reflejaría profundamente sus problemas personales y compartiría sus reflexiones no fueron realistas.

Lo que se compartió en el grupo estaba relacionado con las preguntas: "¿Qué he aprendido sobre mí hasta ahora reflexionando sobre mi vida? ¿Qué he aprendido sobre cómo pienso al reflexionar sobre mis pensamientos sobre este viaje?" no reflejaron demasiado aprendizaje del uso de la reflexión, sino más bien aprender sobre la propia personalidad. Sin embargo, como los participantes no parecían utilizarlo para reflexionar profundamente, en este tipo de reunión que era relativamente corta, no se podía esperar que se les enseñase esto.

El tamaño del grupo es muy importante; esta actividad se lleva a cabo mejor con pequeños grupos (máx. 8 participantes).

Los participantes, ellos mismos, sugirieron que un seguimiento sería interesante, y así se sentirían más relajados, más seguros en el grupo, y tendrían una mayor oportunidad de conocerse mutuamente.

La impresión del formador fue que el feedback escrito, sólo reflejaba en parte el efecto de la actividad en los miembros del grupo; parecía que estos escribieron lo que sospechaban que el formador esperaba que ellos escribiesen, lo cual también podría interpretarse como otro signo de inseguridad.

Conclusiones

Los EPE han mostrado que la motivación— que fue decreciendo conforme los participantes fueron faltando a las sesiones (“tiempo ausente”) – no aumento significativamente en el grupo en conjunto. Un aumento significativo de la motivación de los participantes en las actividades de aprendizaje sólo se percibió en algunos participantes. Nuestra hipótesis (por ejemplo, participar en grupos de trabajo en los cuales el tema de aprendizaje es la propia vida, conduce a la aparición de una sensación de éxito en el aprendizaje y a comportamientos posteriores que reflejan el interés para participar en otros aprendizajes de este tipo) no pudo verificarse.

Esto parece ser una indicación de que el enfoque de trabajo biográfico, es más bien un enfoque a largo plazo, especialmente cuando este trabajo se hace con un grupo de jóvenes participantes.

Los equipos que llevaron a cabo tanto los EPE como los EOE siguen viendo el valor del enfoque de trabajo biográfico incluso con los destinatarios descritos, pero el concepto de implementación tiene que adaptarse en cierta forma:

- El enfoque es altamente efectivo con grupos pequeños con los que se trabaja a largo plazo. En el caso de las actividades piloto, el grupo seguía preocupado con la clarificación del estatus de los grupos individuales (el periodo de implementación se decidió demasiado pronto, el proceso de posicionamiento propio en el grupo no se había completado aún); en el caso de la prueba de otra estrategia innovadora diseñada por otra organización (EOE), el grupo no estuvo el tiempo suficiente en grupo y no llegaron a sentirse familiarizados los unos con los otros.
- En los dos casos, los formadores que implementaron el trabajo biográfico, no habían trabajado con los grupos de alumnos antes, mientras que el trabajo biográfico necesita un cierto nivel de familiaridad con el grupo y experiencia en la gestión de un grupo específico.
- La implementación del enfoque biográfico necesita un tiempo extenso; requiere idealmente conversaciones individuales con los alumnos antes, durante y después de la implementación.
- Las experiencias con grupos específicos relacionados con el ensayo de la propia estrategia (EPE), jóvenes inmigrantes, han demostrado que la inmigración o que “ser un inmigrante” se ve como deficitario en la sociedad de acogida. Esto complica la posibilidad de hablar de temas familiares en el grupo. En este caso es también importante estar pendiente de mantener un lenguaje coherente, especialmente cuando se trabaja con un enfoque complejo y/ o con grupos con cierto grado de dificultades lingüísticas.

5.3. Café/chat Online para aprender un idioma (Alemania)

Introducción – Visión general

El grupo Iberika y el Thüringer Volkshochschuleverband e.V. desarrollaron una estrategia innovadora para motivar a sus estudiantes de idiomas adultos a invertir más tiempo para practicar el idioma entre las clases y así aprender más y mejor, y a largo plazo, persistiendo más en el aprendizaje permanente.

El café chat online es básicamente un foro online. Ambas organizaciones que probaron esta estrategia la utilizaron para motivar a estudiantes de idiomas.

El café online es un método de formación mixta. De acuerdo con Sauter, Sauter y Bender (2003), la formación mixta es una combinación integrada de las ventajas de la enseñanza cara a cara y del aprendizaje a distancia basado en las tecnologías. El formador tiene que guiar al estudiante durante la fase de aprendizaje online. Para ello, se utiliza una plataforma de aprendizaje online donde el formador, en cualquier momento y en cualquier lugar, puede proporcionar a los estudiantes información o material adicional, concursos, discusiones online, etc. Antes de diciembre 2010, ni Iberika ni Thüringer Volkshochschuleverband e.V había incorporado este tipo de enseñanza en el seno de sus instituciones.

La introducción de este método mixto supuso un proceso. En esta fase, se desarrollaron y se probaron diferentes tipos de ejercicios. En la fase de prueba cruzada, las dos instituciones utilizaron las fuentes abiertas de la plataforma de aprendizaje virtual llamada “Moodle”. En esta guía nos centramos en la descripción de uno de los ejercicios: el café online.

Pasos para implementar la estrategia

El EPEI y del EOE nos ha mostrado cuáles son los pasos que se deberían tomar para implementar de manera exitosa el café online:

1. Asegúrese de que usted y sus alumnos tienen las habilidades informáticas suficientes para utilizar la plataforma de aprendizaje virtual. Alternativamente, puede que tenga que utilizar un personal que le ayude con la parte técnica.
2. Asegúrese de que usted y sus estudiantes tienen acceso a un ordenador ya sea en su institución o en casa.

Competencias específicas y habilidades

Comunicación en el idioma materno

Comunicación en un idioma extranjero

Aprender a aprender

Competencias sociales y cívicas

Conciencia cultural y expresión

Pensamiento crítico

Creatividad

Iniciativa

Solución de problemas

Evaluación de los riesgos

Toma de decisiones

Gestión de las emociones

Factores específicos de motivación

Autonomía

Participación activa en el aprendizaje

Propiedad compartida de la organización de la formación

Ambiente emocional de apoyo

Aplicación inmediata del aprendizaje

Reconocimiento de los logros del alumno

Alumnos/ grupos objetivo

Estudiantes universitarios y juventud

Educadores/ profesores

Adultos en general

Una profesión específica

Mixta

Organización del aprendizaje, tamaño de los grupos

Aprendizaje individual

Un par de alumnos

Grupos de hasta 5 alumnos

Grupos de entre 5 y 10 alumnos

Grupos de entre 10 y 20 alumnos

Grupo de más de 20 alumnos

Mezcla de grupos

Tiempo requerido

Hasta 2 horas

½ día

1 día

Hasta 2 días

Flexible

Recursos y materiales necesarios
e-learning platform

3. Elija cualquier tipo de plataforma de aprendizaje virtual que le proporcione la posibilidad de crear un foro online si todavía no dispone de uno en el seno de su institución. El tipo de plataforma/ foro depende de los recursos económicos de la institución educativa o de los alumnos. Dependiendo de esto, uno puede decidir comprar un sistema ya montado o utilizar un software de código abierto como puede ser moodle para diseñar la propia plataforma de aprendizaje online. Los sistemas ya montados, suelen a menudo resultar más fáciles de usar, mientras que plataformas de aprendizaje virtual de fuentes abiertas pueden rellenarse con más contenido individualizado. Si se decide por este último, recuerde que el profesor necesitará tiempo adicional para crear y cargar los ejercicios individualizados.
4. Analice las necesidades (gramática, vocabulario, fluidez, precisión, etc.) e intereses (temas) de su grupo objetivo en el aprendizaje de idiomas. En función de lo que encuentre, elija un tema para el café online. Este puede ser un tema que quiera comentar como puede ser la política, problemas del medio ambiente o hobbies, pasatiempos, etc. El tema se puede introducir mediante otro medio que puede instalar y/ o descargar desde la plataforma/ foro de aprendizaje virtual. Este medio podría ser una canción, un fragmento de película, un discurso de una persona famosa o un artículo del periódico. La discusión continuará desarrollando las ideas introducidas a través del medio adicional.
5. Cree el café online técnicamente y que sea accesible a todos los estudiantes (registrarse, etc.)
6. Presente el café online y el material adicional a los alumnos. Es importante explicar:
 - a. Las ventajas de utilizarlo en clase;
 - b. Cómo utilizarlo;
 - c. Recordar a los estudiantes que lo utilicen.
7. Empiece a utilizar el café online entre clase y clase. No sólo usted como profesor, sino también los estudiantes pueden cargar e incluir diferentes medios, como fotos, enlaces o artículos. Esto hace que el enfoque sea muy interactivo.
8. Corrija a los alumnos. Esto puede llevarse a cabo directamente a través del café online (foro) o durante su siguiente sesión cara a cara. No se limite sólo a corregir a sus alumnos, es aconsejable que tome parte activa de sus discusiones. Introduzca nuevos aspectos y forme parte de su clase. Esto le da una oportunidad para hacer correcciones discretamente.

9. Evalúe el uso de la plataforma después de las primeras sesiones de manera que conozca mejor la opinión de los alumnos sobre ésta:
 - ¿Cuántos alumnos han utilizado la plataforma?
 - ¿Si no lo han hecho todos, por qué no la han utilizado?
 - ¿Existen dificultades técnicas?
10. Tan a menudo como sea necesario, adapte el tema a las necesidades de los alumnos. Considere utilizar distintos enfoques como videos, imágenes, secuencias en vivo etc.
11. Continúe controlando los resultados de lo que se ha hecho por parte de los alumnos. ¿Existe alguna dificultad con el contenido? ¿En qué ámbito necesitan más apoyo (gramática, escucha o lectura, comprensión, etc.)? Utilice los resultados para las planificaciones futuras de la dimensión de auto estudio.
12. Evaluación final. Hable con sus alumnos sobre el uso del café online: ¿Qué es útil? ¿Qué se debería mejorar? ¿Cuáles fueron los puntos débiles y los puntos fuertes del enfoque?

Ejemplos de uso práctico

El café online puede utilizarse en diferentes contextos así como con distintos grupos. Dentro de la fase de ensayo de la propia estrategia (EPE) y de la prueba de otra estrategia innovadora diseñada por otra organización (EOE), tanto Iberika como Thüringer Volkshochschulverband e.V. probaron el café online con estudiantes de idiomas. Las dos instituciones pudieron probarlo con distintos alumnos, en contextos diferentes y a través de distintas plataformas virtuales de aprendizaje.

Cuando pensamos en utilizar el café online, éramos plenamente conscientes de la cantidad de problemas relacionados al aprendizaje de un idioma extranjero, que conlleva un gran esfuerzo continuo. A la hora de aprender un idioma nuevo, uno de los problemas principales es la falta de motivación para estudiar continuamente en casa. Este fenómeno ocurre especialmente en clases con varios días entre las sesiones. Muchos estudiantes adultos están trabajando y no tienen tiempo ni energía para estudiar fuera del ámbito de las clases. Concretamente, los alumnos que se benefician del aprendizaje inmediato del idioma, una solución sería por ejemplo, viajando al país dónde se habla el idioma, y así encontrarse cara a cara con este problema.

Otro problema con el que nos encontramos a menudo, es si un estudiante falta a clase, cómo consigue poner al día. La mayoría de las veces, los estudiantes no consiguen

acceder ni al material de la sesión, ni al contenido que se perdieron durante la clase a la que no pudieron asistir.

Por otra parte, aprender un idioma no es, a veces, demasiado entretenido porque se debe memorizar el vocabulario y se debe practicar la gramática meticulosamente. Como consecuencia puede ser que los alumnos no hagan un gran esfuerzo por estudiar entre clase y clase o en el peor de los casos, abandonan el curso. Para prevenir estas consecuencias, se nos ocurrió el café online.

Aquí tiene un ejemplo de cómo se ha utilizado el café online. Después de que se atendiesen todos los aspectos técnicos y que los alumnos se familiarizasen con el formato del online café, el formador introdujo el tema para la discusión: *“Deberíamos ser libres”*. Para esta actividad, en la plataforma de aprendizaje online se instaló un enlace a la canción de Garth Brooks *“We shall be free”*. Los estudiantes primero escucharon la canción. Después de eso, hicieron un ejercicio de tipo “rellene el espacio en blanco” en el cual tuvieron que identificar palabras de la canción para completar la letra de la canción. Fueron capaces de corregirse ellos mismos, ya que se les proporcionó a su vez la letra de la canción. A continuación, el formador pidió a los alumnos que se dirigiesen al café online y que completasen la siguiente tarea: *Cuente a sus compañeros lo que necesita usted para sentirse libre como está descrito en la canción “We shall be free”-“Seremos libres”. Exprese su propia opinión y responda a los demás estudiantes”*. Ejemplo: *Cuando los políticos se ocupen realmente de los problemas sociales de sus ciudadanos, entonces, seremos libres.*

Los alumnos aportaron sus ideas, comentaron las ideas de sus compañeros y también las del formador. El formador corrigió los errores de sus estudiantes interactuando con ellos en el foro.

(Los estudiantes escribieron) Cuando no hay armas en el mundo, seremos libres.

(El profesor respondió) Te refieres a que cuando no haya armas, seremos libres. ¿Y qué hay de la libertad de pensamiento?

Puede encontrar más información sobre las pruebas realizadas, así como más ejemplos de discusiones online en los anexos 9-11.

Evaluación

La evaluación del uso del café online se llevó a cabo con la ayuda de un cuestionario y de discusiones con los estudiantes. Adicionalmente, los formadores también reflejaron el progreso de los alumnos y el nivel de participación de estos. Para reunir todos los resultados, las dos organizaciones tuvieron una ronda de feedback con los profesores que llevaron a cabo las actividades de aprendizaje descritas anteriormente. Las siguientes ideas surgieron del procesamiento de los cuestionarios, y del feedback que los formadores proporcionaron.

El café online tiene una cantidad de ventajas. Por ejemplo, los alumnos pueden practicar el uso de las estructuras gramaticales, aprender vocabulario nuevo y mejorar sus capacidades de escritura en el idioma extranjero independientemente del tiempo y del espacio. Además, a través de las correcciones de los profesores, los estudiantes pueden mejorar y aprender de sus errores y de los de los demás, no sólo durante las clases sino también en la comunicación online. Los profesores pueden aprender mucho sobre los intereses y las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. Otra ventaja del café online o del uso de una plataforma de aprendizaje virtual en general es que si un alumno pierde una clase, puede por lo menos participar en la discusión y ponerse al día de manera más fácil.

Por lo general, los formadores pueden mejorar sus habilidades de escritura, expresar sus propias opiniones y ser creativo a través del uso del café online. Puede comunicar, interactuar y socializar incluso fuera de clase. Tanto los profesores como los estudiantes pueden darse unos a otros un feedback inmediato. Los temas se pueden discutir sin límite de tiempo ni de espacio.

Todos estos puntos aumentan la motivación de la mayoría de los alumnos para que dediquen más tiempo en casa a estudiar el idioma entre clase y clase. El uso con éxito del café online, depende fundamentalmente de:

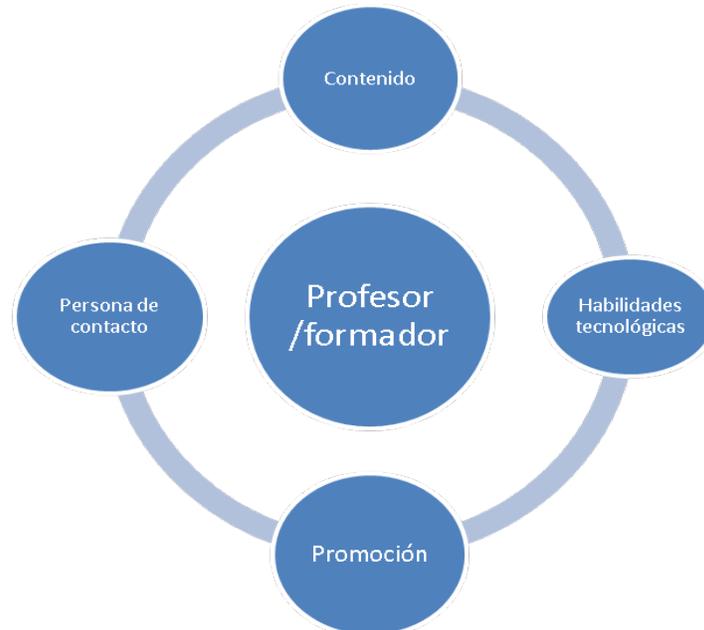
- Edad: el café online fue utilizado más a menudo por los participantes más jóvenes debido a su efecto socializador;
- Combinación con otros medios: se debería utilizar una variedad de medios para conseguir que “aprender” sea más emocionante e interesante;
- Tema: los temas y los medios deberían encajar con los intereses y las necesidades del grupo objetivo;
- Plazo de ejecución: acostumbrarse a utilizar la plataforma virtual de aprendizaje puede tomar algún tiempo; por lo tanto su uso tiene mayor relevancia en cursos de larga duración que en cursos de corta duración o intensivos.
- Las habilidades informáticas del alumno; si las habilidades informáticas del alumno no son lo suficientemente buenas, el hecho de utilizar la tecnología puede suponer un efecto disuasorio más que favorecedor para el aprendizaje.

Conclusiones

En resumen, el éxito del café online se mantiene y se cae en función de tres factores determinantes:

- a) El profesor/ formador:

Los profesores y formadores se encuentran en una situación comprometida. No sólo serán las personas que impartan los contenidos del curso, sino también los instructores sobre el uso de la plataforma virtual de aprendizaje y la persona de contacto para todos los problemas técnicos y todas las quejas.



También es importante que el trabajo de organización por parte del profesor/ formador recompense el tiempo de trabajo extra correspondiente a la implementación y el uso del café online. El profesor/ formador deberá también saber que, al principio, tomará algún tiempo hasta que los alumnos empiecen y se acostumbren a utilizar el café online. Por lo tanto, especialmente al principio, será importante y necesario que el profesor/ formador lo explique y lo presente más de una vez así como que conteste a todas las preguntas del café online.

b) El alumno:

- La edad del alumno;
- Las habilidades informáticas del alumno combinadas con su actitud hacia la tecnología: cuando los alumnos no disfrutan trabajando y aprendiendo con el ordenador, no se aconseja usar el café online;
- La actitud hacia el aprendizaje virtual: deben estar convencidos de trabajar de manera auto dirigida y para dedicar tiempo extra de aprendizaje fuera de la clase.

c) El tema:

Los ejercicios deben encajar con la necesidad del alumno. Por lo general los ejercicios deberían estar:

- Relacionados con el contenido de la clase;
- Encajar con el nivel de los alumnos;
- Conseguir que el aprendizaje sea más interesante;
- Económico: no deberían ser demasiado complejos, ni que consuman demasiado tiempo.

Para concluir, y basándonos en nuestra experiencia, el café online ayuda a conseguir que el aprendizaje de idiomas sea más participativo y le da a los participantes un rol más significativo durante el curso. Se les proporciona la posibilidad de practicar desde casa y por lo tanto mejorar las habilidades que encajen sus necesidades y nivel de rendimiento.

5.4. La técnica de diagnóstico de la sociedad (Italia)

Introducción – Visión general

De acuerdo con las recomendaciones del Parlamento Europeo y con el consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/EC), “*Es fundamental entender las dimensiones multiculturales y socioeconómicas de la sociedad europea y cómo la identidad cultural interacciona con la identidad europea*”.

Empezando con esta base conceptual, nos encontramos con la necesidad de desarrollar un diálogo intercultural en el seno de la comunidad local para crear una identidad Europea inclusiva (y global) que promueva una herencia cultural común y la importancia de la diversidad cultural.

Una de las mejores formas de facilitar la comunicación y el diálogo entre personas de distintos entornos, ayudando al entendimiento mutuo y al intercambio cultural, es estimular su creatividad. La creatividad es un terreno “fértil” en el cual sembrar las bases para la comparación crítica, una base para la discusión que también favorece la propia conciencia. Más adelante, esto nos lleva a que los alumnos se involucren activamente en el proceso de aprendizaje, así como una elección a conciencia para que los resultados se cumplan, y también auto evaluar con mayor facilidad lo que se ha logrado. Todos estos elementos conjuntamente fomentan una mayor motivación para aprender, gracias también a la inmediata aplicabilidad de lo que se ha aprendido y a la conciencia de los resultados logrados.

La técnica de diagnóstico de la sociedad es una estrategia que utiliza mapas para entender una situación local y facilitar una discusión entre distintos grupos, y proporciona la base para construir un entendimiento común de los límites y las características de una comunidad o un vecindario; y también entender cómo todos los participantes encajan en la discusión. Conjuntamente, los participantes crean un mapa de su comunidad que muestra dónde se localizan varios recursos, actividades y oportunidades. Todas las aportaciones son necesarias de manera que se logre una descripción detallada de la comunidad.

Pasos para implementar la estrategia

Competencias específicas y
Comunicación en el idioma materno
Comunicación en un idioma extranjero
Aprender a aprender
Competencias sociales y cívicas
Conciencia cultural y expresión
Pensamiento crítico
Creatividad
Iniciativa
Solución de problemas
Evaluación de los riesgos
Toma de decisiones
Gestión de las emociones
Factores específicos de motivación
Autonomía
Participación activa en el aprendizaje
Propiedad compartida de la organización
Ambiente emocional de apoyo
Aplicación inmediata del aprendizaje
Reconocimiento de los logros del alumno
Alumnos/ grupos objetivo
Estudiantes universitarios y juventud
Educadores/ profesores
Adultos en general
Una profesión específica
Mezcla
Organización del aprendizaje, tamaño
Aprendizaje individual
Un par de alumnos
Grupos de hasta 5 alumnos
Grupos de entre 5 y 10 alumnos
Grupos de entre 10 y 20 alumnos
Grupo de más de 20 alumnos
Mezcla de grupos
Tiempo requerido
Hasta 2 horas
½ día
1 día
Hasta 2 días
Flexible
Recursos y materiales necesarios
Fotocopias
Multimedia
Papel
Rotuladores de colores, lapiceros, ceras, etc.

La estrategia puede implementarse en grupos de 10-15 alumnos. Es muy fácil de utilizar, y no toma más de un día de formación para una correcta implementación. El material que se necesita es papel y lápices de colores y rotuladores.

Primero debe introducir la finalidad del ejercicio. Divida el grupo en sub grupos de 2 o 3 personas. Solicite que cada uno de los pequeños grupos dibuje un mapa de la ciudad, de la comunidad o del área(s) urbana(s) deseada(s) marcando los gustos personales relevantes (lo que les gusta o no les gusta de dónde viven; ideas para mejorar las cosas). ¡Asegúrese de que todas las discusiones se plasman de alguna forma en el mapa!

De a la gente el tiempo suficiente (45-50 minutos) y el espacio necesario, papel y bolígrafos para preparar su mapa. Recalque que no es importante dibujar un mapa exacto y que pueden usar toda su creatividad. Junte los mapas y pida a los grupos que presenten el suyo. Durante las presentaciones, haga preguntas para ver si se entiende. Por ejemplo, “¿Hay sitios en la comunidad dónde los inmigrantes y los autóctonos se junten generalmente? ¿Existen diferencias entre los hombres y las mujeres?” Las preguntas se pueden adaptar para encajar con problemas que deseamos investigar en primer lugar. Pida a cada alumno que explique por qué los sitios del mapa creado son importantes para ellos y muestre en un mapa real de la ciudad/ del barrio los otros lugares que suele frecuentar habitualmente. Y después, al final del ejercicio a cada participante se le debería pedir que evalúe cómo la creatividad se desarrolló y qué descubrimientos hizo. Es posible sumar otros elementos a la actividad de diagnóstico de la comunidad (como se hizo en la prueba piloto realizada por otra entidad) como puede ser: pedir al alumno que imagine que un amigo viene a su ciudad y sólo tiene 24 horas para verla. El alumno debería pensar una organización para esas 24 horas durante las cuales debería enseñar a su amigo sus sitios más importantes de la ciudad, todo aquello que cree que un visitante no debería perderse de la ciudad. Cuando han diseñado la planificación, deberían escribir una carta a sus amigos explicándoles o proponiéndoles lo que deberían hacer ese día. Como actividad de cierre, cada uno debe presentar su propuesta de tour personal en un mapa grande de la ciudad.

Ejemplos de uso práctico

La actividad descrita anteriormente fue ensayada por CESIE en Palermo en el seno de un proyecto denominado *Aprendamos sobre nosotros a través de la cultura*, dirigida a un grupo diverso de destinatarios.

El CESIE usa el voluntariado y la participación activa como manera de promover el aprendizaje permanente. El CESIE anima a los voluntarios de diferentes países de Europa y del mundo a trabajar como miembros de la organización y de la comunidad local de Palermo. Los participantes tenían una edad entre 18 y 27 años. Venían de Austria, Estonia, Francia, Rumanía y el Reino Unido. Habían pasado 9 meses en Palermo, Italia en el marco de un proyecto llamado “Ubuntu” que tenía un grupo de voluntarios de distintos países y que ayudaban a la comunidad local de niños inmigrantes y a sus familias en Palermo. Las finalidades de este proyecto fueron

promover el diálogo intercultural y activar la ciudadanía, para aumentar la conciencia de la existencia de minorías, de diversidad cultural, de una identidad europea y para combatir la discriminación.

La evaluación cruzada de la técnica de diagnóstico de la sociedad se llevó a cabo en un curso “de integración” en la escuela de idiomas Iberika en Berlín. En este curso, los inmigrantes de distintos países aprenden alemán durante ocho meses, 4 horas al día, cinco días a la semana. Cuando se probó la estrategia, el nivel de la clase de idioma era B1 y los alumnos eran capaces de entender, hablar y escribir en alemán bastante bien. Estuvieron presentes ocho estudiantes de la clase. Los estudiantes estaban entre los 24 y los 46 años, y procedían de ocho países diferentes: Polonia, Camerún, Ucrania, Montenegro, Rusia, España, Vietnam y Ecuador. La mayoría fueron a Berlín justo 6 ó 12 meses antes con la idea de quedarse. El entorno social del que provenían era muy diferente, algunos de ellos habían completado sus estudios y tenían trabajo, o seguían estudiando, mientras otros tenían menos formación y tenían bajas cualificaciones. Fue un grupo muy agradable y diverso, abierto a experimentar nuevos métodos de enseñanza.

Gracias a su naturaleza simple, la técnica de diagnóstico social es una herramienta muy útil para estimular el compromiso en el proceso de formación y para superar las barreras culturales y de idioma.

La primera vez que lo utilizamos, nuestros objetivos eran:

- Ayudar a la gente a registrar y analizar la información que es un problema sensible del que se debería hablar;
- Dar a la gente menos confianza en la posibilidad de expresar su opinión personal;
- Asegurarse de que los puntos de vista de la gente se registran y que los detalles geográfico se retienen,
- Facilitar el diálogo intercultural entre participantes de distintas culturas, diferentes edades y entre inmigrantes y la comunidad local que acoge.
- Superar las barreras culturales y lingüísticas,
- Cambiar el enfoque del uso de la alfabetización como medio de expresión,
- Estimular actividades comunitarias a nivel local– Los voluntarios tienen un impacto positivo sobre las actividades ya desarrolladas localmente;
- Aumentar las oportunidades de educación no formal en Europa.

Los participantes tanto del ensayo de la propia estrategia (EPE) como del ensayo de otra estrategia innovadora diseñada por otra organización (EOE) estaban compuestos por adultos de distintos países, que habían vivido en el área durante varios meses antes de tomar parte en la técnica de diagnóstico social. La actividad fue altamente valorada porque ayudó a entender la percepción que los extranjeros tienen de la ciudad que les

acoge, no sólo desde el punto de vista geográfico sino también desde una perspectiva social.

Los problemas específicos que abordamos a través del uso de técnicas de diagnóstico social fueron:

- Ausencia de comunicación entre la comunidad local y los inmigrantes: las comunidades tanto local como de inmigrantes a menudo trabajan y viven en las mismas áreas pero no son capaces de comunicar. Parece haber un vacío en la integración de los inmigrantes como resultado de la falta de motivación de cara al conocimiento mutuo;
- La utilidad de la educación y del diálogo intercultural no es comprendida en su totalidad por los inmigrantes, o por la población autóctona;
- Bajo impacto del trabajo de los voluntarios en materia de diálogo intercultural a nivel local.

La implementación de la estrategia duró un día (seis horas de formación), e incluyó las actividades siguientes. Los formadores introdujeron la actividad y establecieron la finalidad: aprender sobre los lugares en los cuales los inmigrantes y los autóctonos se reúnen, y las razones por las cuales se reúnen en ese sitio. En esta etapa, los formadores tuvieron que tener cuidado de no revelar ninguna hipótesis personal. Entonces, los profesores dividieron el grupo en pequeños grupos de 2 ó 3 personas. Se le pidió a cada grupo que dibujase un mapa del centro de Palermo y marcar las zonas importantes para cada uno, a nivel personal. Se les proporcionó papel y lapiceros, y se les dijo que se tomaran el tiempo necesario para dibujar el mapa. Los formadores ayudaron a los alumnos cuando lo vieron necesario. Cuando los mapas se finalizaron, cada grupo tuvo que presentar sus hallazgos. Los profesores y los demás participantes hicieron preguntas clarificadoras durante las presentaciones.

La EOE que tuvo lugar en la escuela de idiomas Iberika en Berlín, se llevó a cabo durante cuatro periodos de clase de 45 minutos cada uno. Así describen la experiencia los formadores de la escuela: “Primero tuvimos una corta ronda de presentaciones. Después, colgamos un mapa enorme de Berlín en la clase e identificamos nuestra situación en él. Después de esto, le pedí a los estudiantes que creasen su propio mapa de Berlín, que debería reflejar su visión personal de Berlín y los lugares que ellos consideran importantes o a los cuales acuden a menudo. Tuvieron 45 minutos para ellos y mucho papel y lapiceros. Después de este paso, se le pidió a todo el mundo que presentase su mapa, y que lo explicase a los demás alumnos, que podían hacer también preguntas clarificadoras. Cada estudiante explicó porque los lugares del mapa dibujado eran importantes para ellos y mostraron también el mapa real los lugares a los otros lugares de la ciudad a los que acuden con frecuencia. El siguiente paso fue imaginar que un amigo iba a visitar Berlín y que tenía 24 horas para ver la ciudad. Se les sugirió a los estudiantes que pensasen el horario, la organización de esas 24 horas.

Al final, todo el mundo presentó su tour particular de Berlín sobre el mapa grande de la clase.”

Evaluación

Al final del ejercicio en Palermo, se le pidió a cada participante que evaluase cómo había transcurrido la actividad y qué había descubierto. Los dos formadores necesitaron encontrar maneras de evaluar, conjuntamente con los participantes, su nivel de aprendizaje intercultural y conciencia después de pasar nueve meses desarrollando estas habilidades a través de un aprendizaje activo, participativo y de voluntariado. El uso de la técnica de diagnóstico social dio la oportunidad a los participantes de autoevaluar su progreso en relación al conocimiento del territorio a lo largo de estos temas: diálogo intercultural, minorías y diversidad cultural, ciudadanía activa, conciencia europea, y lucha contra la discriminación. La autoevaluación fomenta la motivación a aprender. Esto se confirma por las reacciones de los participantes, que trabajaron activamente en las actividades.

La reacción del grupo de estudiantes de idiomas en Berlín fue muy positiva. Al llegar a la clase, esperaban continuar con ejercicios de sus libros de texto. La primera reacción con respecto al tema de la clase fue muy positiva y les generó curiosidad sobre lo que iba a ocurrir. Al final, los alumnos dijeron que había sido muy interesante para ellos y que estaban reflexionando sobre cómo se movían por la ciudad y sobre sus conocimientos e ignorancia sobre ello. Les pareció que la clase era motivadora y dijeron que les gustaría hacer más trabajo de este tipo. También dijeron que les resultó útil a la hora de aprender un idioma ya que tuvieron que escuchar y hablar durante la actividad. Al mismo tiempo, el formador se dio cuenta de que los alumnos parecían estar interesados en el verdadero mapa de Berlín para identificar las calles y planificar sus visitas de la ciudad.

Conclusiones

La técnica de diagnóstico social es un método muy útil, interesante y al mismo tiempo entretenido para explorar un ambiente intercultural e incluso con la finalidad de aprender un idioma. En una clase de idiomas, se puede utilizar mientras se aprende a preguntar por direcciones o cómo describir una ciudad. El uso de elementos interactivos resultó ser un factor altamente motivador y que implicó profundamente a los participantes en la actividad.

Los aspectos que resaltamos a la hora de utilizar la técnica de diagnóstico social es que:

- Fomenta y mejora la comunicación entre los alumnos;
- Promueve y permite el conocimiento por parte de los profesores sobre la situación de sus alumnos y el área dónde viven;

- Ayuda a reflexionar sobre las razones de las separaciones territoriales de las diferentes étnicas o comunidades sociales.

Por su simplicidad, la técnica de diagnóstico social es muy fácilmente transferible/adaptable a distintos contextos. El método puede ser implementado en cualquier lugar, con distintos tipos de alumnos, idealmente reunidos en un grupo muy diverso.

Se utilizó por primera vez en un proyecto llamado Learn About Us Through Culture, centrado en la diversidad cultural, la técnica de diagnóstico social ha demostrado ser accesible a una gran variedad de grupos en una gran variedad de contextos.

5.5. Adentrarse en la “imagen”(Letonia)

Introducción – Visión general

La técnica llamada “Adentrarse en la imagen” es una actividad de aprendizaje que usa fundamentalmente una imagen que muestra una situación de la vida real, generalmente una situación problemática. Requiere que el participante se involucre activamente para revelar su entendimiento del tema en concreto o de la problemática representada en la imagen y compartir su conocimiento y su experiencia relacionada con el tema. La finalidad de la estrategia es desarrollar el pensamiento crítico y creativo del participante, la toma de decisiones y las habilidades de resolución de problemas. También desarrolla las capacidades cívicas y sociales de los participantes, y también tiene el potencial de motivarles para continuar formándose. Como puede observar a continuación, es aplicable a grupos diferentes de adultos en distintos contextos.

Pasos para implementar la estrategia

La estrategia se puede aplicar con cualquier grupo de alumnos. El formador puede utilizarla para ayudar a clarificar ideas iniciales / puntos de vista sobre algún tema de actualidad / problema o para facilitar la reflexión de los alumnos sobre un tema que ha sido estudiado. El número de alumnos recomendado está entre 10 y 20. Un número menor podría poner en peligro la diversidad de opiniones, mientras que más de 20 podría ralentizar la actividad.

Para prepararse para la actividad, seleccione la imagen que refleje o relate el tema que esta impartiendo. Deben ser de actualidad, de manera que se puedan interpretar diferentemente, y permitir mucha variedad de ideas u opiniones.

Decida cuestiones que estén relacionadas con el tema y con la finalidad de su actividad, que sean adecuados para la fase del proceso de aprendizaje en la que los plantea.

Aquí tiene algunos ejemplos:

- a) ¿Cómo caracterizaría la situación presente en la imagen?
¿Qué podría haber causado esta situación? ¿Qué podría

Competencias específicas y habilidades

Comunicación en el idioma materno

Comunicación en un idioma extranjero

Aprender a aprender

Competencias sociales y cívicas

Conciencia cultural y expresión

Pensamiento crítico

Creatividad

Iniciativa

Solución de problemas

Evaluación de los riesgos

Toma de decisiones

Gestión de las emociones

Factores específicos de motivación

Autonomía

Participación activa en el aprendizaje

Propiedad compartida de la organización

Ambiente emocional de apoyo

Aplicación inmediata del aprendizaje

Reconocimiento de los logros del alumno

Alumnos/ grupos objetivo

Estudiantes universitarios y juventud

Educadores/ profesores

Adultos en general

Una profesión específica

Mixta

Organización del aprendizaje, tamaño

Aprendizaje individual

Un par de alumnos

Grupos de hasta 5 alumnos

Grupos de entre 5 y 10 alumnos

Grupos de entre 10 y 20 alumnos

Grupo de más de 20 alumnos

Mezcla de grupos

Tiempo requerido

Hasta 2horas

½ día

1 día

Hasta 2 días

Flexible

Recursos y materiales necesarios

Fotocopias

Fotografías

Películas

Multimedia

- haber ocurrido antes de que se tomase esta imagen? ¿Qué está pasando en estos momentos?
- b) En su opinión, ¿Quiénes son las personas de la imagen? ¿Cuáles son las relaciones entre ellas? ¿Qué le hace pensar que...?
 - c) ¿Qué podrían estar diciendo o pensando las personas de la imagen? ¿Por qué piensa eso?
 - d) ¿Cómo cree que se desarrollarán los siguientes acontecimientos? ¿Por qué piensa eso?
 - e) Imagine que usted es uno de los personajes de la imagen, ¿A qué huele el ambiente? ¿Qué sonido escucha?
 - f) ¿Qué se deja “fuera de la imagen”? Por ej. ¿Qué no nos muestra?
 - g) ¿Por qué cree que el fotógrafo eligió esta foto?
 - h) ¿En la piel de cual de los personajes le gustaría/ no le gustaría estar? etc.

Decida cómo va a compartir la imagen y cómo va a manejar la actividad de preguntas y las respuestas, y prepare también preguntas para facilitar la reflexión posterior a la discusión. Comience la actividad mostrando la imagen. Podría proyectarla en una pantalla para que todo el mundo pueda verla bien durante toda la actividad. En este caso, los participantes pueden trabajar individualmente o en grupos de 2, o incluso en grupos más pequeños, y responder preguntas sobre la imagen. Como alternativa, si tiene distintas fotos para compartir, divida los alumnos en grupo en grupos de un mismo número de personas que de imágenes a las que quiere que los alumnos respondan. Por ejemplo: si tiene cinco fotos, organice grupos de cinco. Para cada grupo, distribuya un set de copias de las imágenes impresas grapadas a una hoja de papel con las preguntas. Las imágenes pasarán por cada miembro del grupo, que harán turnos para escribir sus respuestas para después doblar el papel de manera que no se vean sus respuestas y que los demás grupos no vean lo que han contestado. En ambas versiones, esta fase de la actividad durará unos 30 minutos. En cuanto que individualmente o los grupos pequeños hayan preparado sus respuestas, organice un grupo amplio de discusión de unos 30 minutos para facilitar el intercambio de las respuestas.

Resuma la discusión, señalando tanto las opiniones distintas como las comunes. Para el cierre de la discusión, dependiendo del grupo, puede preguntar por qué los alumnos tienen opiniones tan diferentes sobre las mismas imágenes. Al final, pida a los participantes que reflexionen individualmente sobre la actividad.

Ejemplos de uso práctico

“Adentrarse en la imagen” se introdujo en primer lugar en el programa de desarrollo profesional “Cómo implementar proyectos de educación para el desarrollo en su colegio y en la comunidad local”. La educación para el desarrollo es un tema relativamente nuevo en Letonia. Se inició un programa para educadores para poder llegar a un público más amplio, aumentar el entendimiento de la gente de las tendencias globales y sus

conexiones con Letonia y con cada uno de nosotros. Este programa ofrece una serie de estrategias prácticas que promueven las discusiones/ debates sobre temas/ problemas de la vida real.

Uno de los temas que se hablaron utilizando la estrategia de “*Adentrarse en la imagen*” fue “los distintos aspectos de la seguridad”. Se utilizaron imágenes de distintas fuentes y que estaban relacionadas con:

A – una fotografía hecha en el campo de refugiados de Gori, que muestra las consecuencias de la guerra entre Georgia and Rusia; cerca de 1000.000 civiles tuvieron que abandonar sus hogares.

B – una foto relacionada con el SARS (síndrome respiratorio agudo severo). Afectó a unos 37 países y 800 personas murieron. Empezó en China, y se propagó a los países del continente asiático. Se veía gente con marcas en la cara por todos los lados. El miedo al SARS dañó severamente la economía de los países asiáticos.

C – una foto que muestra el conflicto armado en el Medio Oriente. Los conflictos de hoy en día suelen ser guerras para poder acceder a los recursos naturales, sobre todo para el petróleo. Los conflictos de Irak, Kuwait y Afganistán son intentos de las empresas poderosas para dividir sus influencias son las regiones petroleras. Estas guerras continúan en el propio país y los más dañados y los que más sufren suelen ser los civiles.

D – una foto relacionada con las condiciones de vida en los países en desarrollo. Millones de personas en los países en vías de desarrollo mueren porque no tienen acceso a agua potable. Una de las soluciones es la “gota de vida”, un filtro personal de agua, de unos 25 cm de largo, unos 30 mm de diámetro y que cuesta menos de 2 Dólares. Purifica el agua y mata distintos bacilos. Con uno podemos filtrar aproximadamente 700 litros de agua, que es el consumo estimado anual de una persona. Lo inventó Westrgaard Frandsen.

E – una foto que muestra un niño-soldado de Uganda. Se han usado a los niños en las guerras desde el comienzo de la civilización. Esta práctica se extendió ampliamente en la guerra civil americana. Hoy en día unos 300.000 niños son soldados, de los cuales dos tercios se encuentran en África. Involucrar a niños en conflictos armados supone la violación de sus derechos.

F – una foto que muestre la preocupación de la gente con respecto a la seguridad. Los aeropuertos y los aviones, donde se concentra un gran número de personas en un lugar relativamente pequeño, suelen ser a menudo blanco de las amenazas terroristas. La comunidad internacional debate el equilibrio entre medidas de seguridad y la protección de datos personales, la privacidad y los derechos humanos.

Se les muestra a los alumnos en una pantalla las seis imágenes descritas previamente y se les da las siguientes tareas:

- a) ¿Qué cree que la persona de la imagen piensa/ dice en este momento en particular?
Escriba su respuesta, luego léala a los demás, y de pie a comentarios al respecto.

- b) ¿Qué problemas relacionados con la seguridad y el conflicto puede aprender de esta imagen? Responda a la pregunta en su grupo, luego preséntelo a los demás grupos y de pie a que se comente.

Los aspectos más destacados en la discusión en grupo se compartieron con el grupo más amplio. Después, el formador resumió las ideas y señaló los elementos comunes y diferentes que surgieron durante la discusión en grupo. Al final de la actividad, el formador pidió a los participantes que reflexionasen individualmente sobre su aprendizaje y sobre la estrategia que se utilizó. El EOE se llevó a cabo con estudiantes universitarios de segundo curso de administración europea. La actividad se utilizó para introducir el tema “Globalización” en el seno de la unidad de “comercio internacional” en clase de inglés. Antes de introducir el tema a los estudiantes, se les dio 6 folletos con imágenes de distintos aspectos relacionados con la globalización. Trabajaron en grupos de dos para encontrar un título apropiado (que reflejase el significado/ mensaje de la imagen) para cada uno de los fotografías y explique la razón por la que eligieron ese título. A continuación, se les pidió que trabajasen en parejas distintas para identificar los elementos comunes de las seis imágenes y que nombrasen el tema con las que estaban todas relacionadas. Un vez que se introdujo el tema “Globalización”, el profesor empezó un grupo en la pizarra, con la palabra del tema en el medio, y las palabras Economía, Cultura, Medio ambiente, Sociedad y Política a su alrededor. Después de debatir en pequeños grupos y con toda la clase, se les pidió a los estudiantes que expresasen su opinión sobre qué dimensión de la globalización representaba cada imagen. Al final, se les sugirió a los alumnos que compartiesen sus opiniones desarrolladas por escrito sobre la actividad con el profesor.

La estrategia también se probó en cinco grupos de profesores y directores en el contexto de un programa de un complejo programa de formación sobre Educación Inclusiva para Alumnos Escolares.

La sesión en la que se utilizaba se centraba en trabajar efectivamente con padres/cuidadores. Las preguntas clave que se les planteó a los grupos para el debate, se centraron en cuatro imágenes distintas (que mostraban distintas familias en una gran variedad de situaciones diarias) fueron:

- I. ¿Por qué estos padres podrían ser “difíciles de alcanzar” para usted?
- II. ¿Por qué pueden sentir estos padres que usted es el que es “difícil de alcanzar”?
- III. ¿Alguna de las imágenes muestra el tipo de padres con los que trabaja? ¿Qué similitudes hay? ¿Existen diferencias? ¿Cuales?

En el transcurso del debate, se incluyeron preguntas provocadoras, como por ejemplo: “¿Qué cree que hicieron estas personas antes de que se hiciese la fotografía? ¿Qué tipo de padres podrían ser éstos: articulados, asertivos, enfadados, con formación, educados, etc.?”

Evaluación

Durante la fase de ensayo de la propia estrategia (EPE) y de la prueba por parte de otra organización (EOEI), se recopilaban las impresiones de los participantes y formadores. Los más importantes se resumen más adelante.

Las figuras más importantes del “*Adentrarse en la imagen*”:

- Fomenta la colaboración en grupo mientras que también prepara para el debate en grupos más amplios,
- Da la oportunidad de compartir la propia experiencia,
- Mejora las propias habilidades de aprendizaje;
- Desarrolla la empatía, la creatividad y el pensamiento crítico.

Algunos de los argumentos que dieron los participantes para demostrar que la estrategia motiva a la gente a aprender fueron:

- Se puede utilizar para el desarrollo profesional;
- Es útil para conectar la teoría con la práctica;
- Proporciona la posibilidad a los alumnos de que expresen sus opiniones y sentimientos, y que aprendan sobre ellos mismos.

Los estudiantes también señalaron que lo fundamental, para que volviesen a participar en este tipo de actividades educativas y de aprendizaje permanente, era que hubiese un ambiente positivo, preferiblemente en un aula agradable. Los temas que se discuten deberían ser importantes para ellos. El enfoque para el aprendizaje debería ser interactivo, orientado a la colaboración y relacionado con la creatividad del alumno. Los ejemplos y casos de la vida real deberían utilizarse, de manera práctica en el día a día tanto profesional como personal. La utilización de TIC’s también se señaló como un plus.

En las entrevistas posteriores a los ensayos de las estrategias, los formadores dieron su opinión sobre la aportación más significativa del uso de la técnica de “*Adentrarse en la imagen*”, que tuvo un nivel de implicación muy alto por parte de los alumnos.

Los participantes estuvieron muy dispuestos a la hora de cambiar de un grupo a otro, opinaron voluntariamente, y también a la hora de compartir sus experiencias profesionales y personales. Además, los participantes demostraron un entendimiento profundo del tema/ problema que de debatió.

Conclusiones

“*Adentrarse en la imagen*” puede utilizarse en situaciones diarias, así como en la propia vida profesional. Facilita la comprensión a los alumnos de los conceptos clave o temas principales. Además, desarrolla las habilidades de pensamiento crítico y creativo y también la capacidad de motivar a la gente para que se involucre en procesos de aprendizaje permanente.

Las características que garantizan la eficacia de la estrategia son:

- Fomenta el aprendizaje activo y colaborador.
- Permite la expresión de diversas opiniones, y de interacciones de peso entre los participantes, mientras que también ayuda a desarrollar un sentido de seguridad en cada participante teniendo en cuenta que todas las ideas y pensamientos de todo el mundo importan y se les escucha muy respetuosamente.
- Asegura un ambiente positivo.
- Es adecuado para relacionar la teoría a la práctica.

Y en cuanto a la transferibilidad, la estrategia de “Adentrarse en la imagen” se puede utilizar en distintos contextos y ambientes culturales. Como han demostrado tanto el EPE y el EOE, la estrategia es más bien flexible y puede adaptarse a las necesidades de una gran variedad de público. Cuando los formadores deciden utilizarla, deberían familiarizarse primero con el contexto social, político y cultural de los alumnos, de manera que puedan incluir unas imágenes con elementos localmente identificables y que reconozca el aprendiz.

5.6. Leer prediciendo (Lituania)

Introducción – Visión general

La literatura específica subraya el rol de los padres en la formación de las habilidades de sus hijos y en la apreciación de la lectura. Los niños que se crían en familias en las que la lectura es importante, aprenden y expresan mejor sus pensamientos, y tienen una imaginación más desarrollada.

Leer libros, escuchar cuentos de hadas, tomar parte en debates sobre libros siendo aún un niño pequeño, ayuda a conseguir mejores resultados académicos más adelante. Tanto las investigaciones lituanas como las internacionales muestran que los niños que han tenido unos padres que les han leído en voz alta a menudo, son lectores dos veces más efectivos que los niños que han tenido padres que les han leído sólo esporádicamente.

Leer prediciendo se basa en hacer preguntas abiertas a un grupo de lectores que están leyendo el mismo texto, parando en puntos concretos para reflexionar y discutir sobre el significado del texto. Con un grupo de hasta 12 participantes, la actividad puede durar hasta 90 minutos, así como grupos más grandes necesitan más tiempo. La duración de la actividad también depende de la longitud del texto que se está leyendo. La estrategia se basa en un marco constructivista de aprendizaje definido por tres fases denominadas: Anticipación- Construcción de conocimiento- Consolidación (ABC) (Crawford *et. al*, 2005), o Evocación- Realización del significado- Reflexión (ERR) (Steele, Meredith & Temple, 1998).

Leer prediciendo ayuda a desarrollar lectores reflexivos. La estrategia se basa en una investigación con un propósito concreto y se caracteriza por lo siguiente:

- Permite a los lectores establecer sus propios objetivos para leer;
- Anima a los lectores a formular sus propias preguntas;
- Mantiene a los lectores implicados activamente en el proceso de lectura;
- Aumenta la motivación para la lectura;
- Conduce a discusiones interesantes;

Competencias específicas y
Comunicación en el idioma materno
Comunicación en un idioma extranjero
Aprender a aprender
Competencias sociales y cívicas
Conciencia cultural y expresión
Pensamiento crítico
Creatividad
Iniciativa
Solución de problemas
Evaluación de los riesgos
Toma de decisiones
Gestión de las emociones
Factores específicos de motivación
Autonomía
Participación activa en el aprendizaje
Propiedad compartida de la organización
Ambiente emocional de apoyo
Aplicación inmediata del aprendizaje
Reconocimiento de los logros del alumno
Alumnos/ grupos objetivo
Estudiantes universitarios y juventud
Educadores/ profesores
Adultos en general
Una profesión específica
Mixto
Organización del aprendizaje, tamaño
Aprendizaje individual
Un par de alumnos
Grupos de hasta 5 alumnos
Grupos de entre 5 y 10 alumnos
Grupos de entre 10 y 20 alumnos
Grupo de más de 20 alumnos
Mezcla de grupos
Tiempo requerido
Hasta 2 horas
½ día
1 día
Hasta 2 días
Flexible
Recursos y materiales necesarios
Fotocopias
Se puede utilizar una película en vez de un texto
Multimedia

- Anima a los lectores a expresar sus opiniones individuales;
- Crea un ambiente respetuoso para debatir, en el cual se escuchan diferentes opiniones;
- Ayuda a los lectores a ser conscientes de sus emociones y entender mejor el texto;
- Permite a los lectores ser conscientes y tener en cuenta lo que valoran.

Pasos para implementar la estrategia

1. Para preparar la actividad, piense en sus lectores, e identifique una parte de ficción (una historia narrada) que se centre en el problema que desea debatir con ellos. El texto no debería ser demasiado largo (1-2 páginas, dependiendo del nivel de lectura de los participantes), y debería prestarse a *múltiples* interpretaciones. Lo ideal sería que el texto aportase una idea sorprendente, algo que no se pudiese predecir fácilmente y sobre lo que se podría reflexionar.
2. Decida cuáles serán sus puntos de parada de lectura del texto. Estos deberían situarse en momentos de suspense, o simplemente en un momento significativo de la historia.
3. Prepare adecuadamente las preguntas abiertas que desea plantear al final a los participantes de manera que se logren tres objetivos: a) Ayudarles a construir y exponer su entendimiento de lo que se ha leído; b) Hacer predicciones o anticipar la siguiente parte del texto; c) Hacer conexiones personales con la historia. Las preguntas deberían relacionarse con el tema principal de la discusión.

Cuando formule sus preguntas, piense en el nivel cognitivo que requieren las preguntas. Evite las preguntas simples de memoria, plantéelas únicamente en el caso de que crea que sus alumnos puedan malinterpretar partes del texto. En su lugar prepare preguntas que puedan tener varias respuestas correctas, que inviten a hacer conexiones personales y aproveche la experiencia vital de los alumnos para dar respuestas múltiples. Por ejemplo, si su tema es "problemas domésticos o de búsqueda de hogar", puede preguntar a sus participantes si piensan que la gente sin techo del siglo XIX era en su esencia muy similares o muy diferentes de las personas sin techo de hoy en día. Por lo tanto, sus alumnos aprenderán a hacer buenas preguntas y a indagar más profundamente en sus pensamientos para formular respuestas significativas.

4. Decida si va a leer el texto para sus alumnos o si preferirá que lo lean ellos. En el segundo caso, deberá preparar una copia de la lectura para cada participante, con las paradas especificadas de la lectura del texto, de manera que los lectores no tengan la tentación de leer antes de tiempo.
5. Para establecer el marco de la actividad en su grupo, empiece adentrando a los participantes en una discusión que facilite conectar el tema con su experiencia personal. Después introduzca la actividad de lectura diciendo: "Vamos a leer todos

- en conjunto un texto que trata de nuestro tema. De vez en cuando, pararé la lectura/ les pediré que paren la lectura para que podamos hablar sobre lo que hemos leído”.
6. Pídeles que hagan predicciones sobre el texto basándose en el título; si le dan respuestas sorprendentes, no olvide preguntar por qué la persona piensa de esa manera. En general, acepte todas las respuestas si están bien argumentadas. Cuando invite a los alumnos a hacer predicciones, tenga cuidado de no revelar sus opiniones.
 7. Pida a los alumnos que lean hasta la primera parada establecida y luego haga la primera pregunta. Lleve la discusión de la siguiente manera: permita a los participantes que piensen de manera individual, después que se discute en grupos de dos unos minutos, y después pida a 3 ó 4 alumnos que respondan delante de todo el grupo. Fomente respuestas distintas. De manera que la conversación continúe, y que todos los participantes se animen a contribuir en el debate, puede decir: “Bueno, Elena piensa X, y Pedro piensa Y; ¿usted qué opina? ¿Está de acuerdo con alguno de ellos?” o “¿Cómo se compararía su opinión con la de Clara?” Permita el máximo tiempo posible a este tipo de debates. Haga un resumen breve de la discusión antes de seguir con la siguiente lectura o la siguiente pregunta.
 8. Continúe leyendo el texto de la misma manera, utilizando el resto de las preguntas.
 9. Cuando se ha leído el texto, y todas las preguntas se han contestado, invite al participante a que comparta sus pensamientos sobre esta experiencia de lectura. Comente cómo pueden utilizar esta estrategia de lectura para darle sentido a otras lecturas.

Ejemplos de uso práctico

Profesores de centros didácticos lituanos utilizaron esta estrategia con un grupo de padres con niños de preescolar y primaria del colegio Diemedis de Vilnius. El texto era un extracto de media página de una historia de Miloš Macourek “Las orejas de los elefantes”, del libro “Amor y balas de cañón” (ver Anexo 1). La finalidad de esta actividad fue animar a los padres que participaron a que leyersen con y a sus hijos para aumentar las posibilidades de que sus hijos se convirtiesen en buenos lectores.

Para establecer el marco de la actividad, el formador empezó involucrando a los participantes en una discusión sobre si sí o no y cómo leían con o a sus hijos, como sabían si sus hijos entendían el texto que les leían y que problemas de comprensión podrían encontrarse. Los participantes compartieron sus experiencias sobre sus elecciones de libros, tomando decisiones acerca de qué literatura es buena, etc. El profesor cerró la discusión resumiendo lo que se había dicho.

La estrategia de lectura que se utilizó se explicó brevemente a los padres antes de empezar a leer. Se les dijo a los padres: “Vamos a leer conjuntamente utilizando una estrategia que pueden utilizar con sus hijos o con niños a los que leen”. Este estrategia se llama *Leer prediciendo*. Vamos a leer un texto corto. De vez en cuando, les voy a pedir que paren la lectura para hablar sobre lo que hemos leído. El texto se titula: “Las

orejas de los elefantes”. Forma parte de un libro que se denomina “Amor y balas de cañon” de Miloš Macourek. ¿Alguién lo ha leído?” Esperemos que ninguno de los participantes lo haya leído. Si hubiese habido algún padre que ya lo hubiese leído, el formador le hubiese pedido que no hiciesen predicciones en los siguientes pasos de la actividad. A continuación, se les sugirió a los participantes que especulasen sobre el texto, considerando el título (*Las orejas de los elefantes*).

Entonces el formador leyó hasta la primera parada y preguntó: “¿Cuáles son sus pensamientos sobre el sufrimiento del elefante por culpa de sus orejas enormes?” Los padres discutieron en grupos de dos durante un par de minutos antes de que se les invitase a un par de ellos a que compartiesen sus ideas con todo el grupo. Para ayudarle a pensar sobre la siguiente parte del texto, el formador preguntó: “¿Sobre qué cree que tratará la siguiente parte del texto?” Primero, todo el mundo reflexionó individualmente, luego lo discutieron en grupos de dos y terminaron compartiendo sus respuestas con todo el grupo. Se aceptaron todas las respuestas.

La actividad continuó, con paradas y discusiones hasta que se terminó de leer el texto completo y que todas las preguntas fueron debatidas. El profesor animaba consistentemente respuestas divergentes y alentó a los padres un poco tímidos a que contribuyesen preguntándoles directamente. Antes de que finalizase la actividad, los padres compartieron sus ideas sobre la experiencia de lectura, planificaron y discutieron cómo iban a ser capaces de utilizar la misma estrategia con sus hijos. Discutieron qué texto debían seleccionar, dónde parar la lectura y qué preguntas hacer. Practicaron dividiendo el texto y haciendo preguntas sobre un texto de J. Kepeniene titulado “El cocodrilo más a la moda”. Después del taller, los padres usaron esta estrategia con sus propios hijos y les pareció muy útil y efectiva.

La técnica de “Leer *prediciendo*” se intercambió para ensayarla entre la Asociación Eslovaca Orava. La utilizaron con un grupo de padres de alumnos de segundo de primaria. Eligieron un texto de una autora eslovaca Maria Durickova titulado “El alumno de primer grado”. La respuesta que recibieron fue también muy positiva, demostrando que la estrategia puede funcionar con el mismo tipo de público (padres) en distintos contextos culturales y lingüísticos.

Según el Centro de Didáctica Moderna, esta estrategia se puede utilizar como parte de un programa educativo para adultos más amplio. Los ajustes dependen de las necesidades de los alumnos, de su experiencia y de sus finalidades. Independientemente del objetivo específico o del grupo de alumnos, se necesita una planificación cuidadosa de la actividad, de manera que sea un éxito. Involucrar a un “amigo crítico”, un colega, un adulto miembro de la familia, etc. puede ser útil en la fase de planificación para consultar detalles y probar el texto antes de llevarlo a un público mucho más amplio.

Evaluación

La estrategia puede utilizarse con cualquier grupo de alumnos adultos que necesiten mejorar sus habilidades de lectura, o su comunicación general, discusión, toma de decisiones y habilidades de solución de problemas, ya sea con una finalidad profesional o personal. Al modelar la manera de analizar el texto, la estrategia se puede utilizar para enseñar a individuos o grupos a leer entendiendo e interpretando el texto. También contribuye al desarrollo de las habilidades críticas y creativas de pensamiento, y su uso repetitivo puede ayudar a mejorar la gestión de las emociones personales, expresándolas de manera apropiada en el seno de un grupo de otros alumnos. Al montarlo adecuadamente, la estrategia proporciona un espacio para un entorno emocional positivo que estimula el aprendizaje autodirigido y la participación activa en el proceso de aprendizaje. Para los profesores, lo que puede ser atractivo es que se pueda aplicar en diversas situaciones y con distintos grupos objetivo. Como parte del programa de desarrollo profesional, se puede utilizar con profesionales como son los educadores, bibliotecarios, periodistas, trabajadores sociales, etc. En el caso de los padres lituanos, éstos no tenían como objetivo probar esta estrategia por motivos profesionales sino para utilizarla con sus hijos: a) por entablar una comunicación significativa con los niños, y b) por apoyar el desarrollo de las habilidades de lectura y pensamiento de sus niños. La naturaleza de la finalidad de su desarrollo (ya sea personal o profesional) influye en la selección del texto, la formulación de las preguntas y las instrucciones para el grupo de alumnos, así como la aplicación individual de la estrategia.

Durante el proyecto, se usó la estrategia en dos ámbitos diferentes: con un grupo de padres lituanos, y con un grupo de padres eslovacos. Después de exponerse a la técnica de *Leer Prediciendo*, los padres lituanos utilizaron la estrategia con sus hijos. Más adelante los padres comentaron a los formadores que los niños participaron muy activamente en el proceso de lectura y compartieron sus pensamientos encantados. Los padres notaron que las asociaciones de sus hijos están a menudo conectadas con la vida real. Reflexionando sobre las reacciones de sus hijos a ese tipo de lecturas, los padres señalaron que los niños “*preferirían leer así cada vez que tengan que leer*”; les gustaría “*hablar mientras leen el texto porque tienen muchas preguntas*”, etc. Los padres dicen que esta estrategia de lectura ayuda a desarrollar la imaginación de los niños, su creatividad y sus habilidades comunicativas. Al analizar las ventajas de la estrategia aplicada, lo que más apreciaron los padres fue lo fructífera, productiva, y cualitativa que fue la comunicación con los niños; y en segundo lugar, la estimulación de la imaginación y el pensamiento. La relación entre las experiencias de los niños e importantes eventos vitales se consideró también con una ventaja.

Es importante señalar, que este tipo de lectura también es útil para los padres. En primer lugar, mejora las habilidades de lectura de los padres y también aprenden nuevas cosas *de* sus hijos y *sobre* sus hijos.

Los padres lituanos no mencionaron ninguna desventaja concreta, pero admitieron que ellos tenían un vacío formativo a la hora de seleccionar el texto adecuado. Les pareció que sería útil un listado de lecturas recomendadas.

La respuesta de los padres eslovacos fue muy similar a la de los padres lituanos. Señalaron que esta estrategia ayuda a los niños a entender y recordar mejor la historia; los niños se involucran más en la lectura y desean continuar leyendo con mucho entusiasmo, muestran interés y desarrollan argumentos para apoyar sus opiniones personales. Los padres eslovacos se hicieron eco de la opinión de los lituanos de que esta estrategia desarrolla la imaginación, fantasía, pensamiento, habla y también la deducción y la concentración de los niños. Mejora la colaboración padres-hijos, compañerismo y contacto cercano. La estrategia ayuda a conectar ficción y vida real. Los niños que conectan fácilmente con las cosas importantes personales, son capaces de pasar rápidamente de la trama de la historia a la realidad y volver, comparar eventos, personajes y sacar sus propias conclusiones.

Ambos grupos de padres señalaron que esta estrategia desarrolla un vocabulario mayor y enriquecido y contribuye al desarrollo del pensamiento y de la creatividad. También mencionaron que para ellos esta estrategia fue, lo primero, una muy buena herramienta de comunicación, ya que fueron capaces de aprender más sobre sus hijos a través de la lectura y de la discusión, incluso tocando temas muy sensibles y de gran importancia, que en otras situaciones han demostrado ser muy difíciles de discutir.

Conclusiones

La estrategia fue bien recibida por los grupos de padres de Lituania y Eslovaquia, quienes aplicaron eficazmente la técnica con sus hijos en casa. Los padres señalaron las ventajas para los niños de usar esta estrategia: fomento de la lectura significativa y la lectura en profundidad; los niños se involucran con el proceso de lectura, hacen conexiones entre la historia y sus experiencias de la vida real. El uso repetido de la estrategia, ayuda al desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Transmite una mayor calidad comunicativa entre los padres y sus hijos, y demuestra ser una buena manera de detectar y solucionar problemas.

La técnica de *Lectura prediciendo* es transferible a otros contextos de trabajo con adultos. Si se utiliza en un ambiente grupal, motiva el aprendizaje del texto y de los demás miembros del grupo. Gracias a su flexibilidad (se preguntan distintos tipos de preguntas en función del texto utilizado), puede ser una herramienta muy útil para ayudar a tener una participación total en el proceso de lectura, y por lo tanto, tiene potencial para mejorar la lectura, el pensamiento crítico, así como la comunicación y las habilidades de solución de problemas.

Los que tengan pensado utilizar la estrategia deben seleccionar un texto narrativo bueno, que sea interesante para el grupo específico de alumnos y que fomente una discusión abierta sobre el tema o el problema tratado. El texto se podría reemplazar por una película, los formadores necesitan explorar con cuidado las necesidades, intereses y expectativas de sus alumnos. La estrategia es más efectiva cuantas más veces se

repita con el mismo grupo. Los estudiantes necesitan tiempo para experimentar cómo pueden utilizarla en el ámbito profesional o personal. La respuesta de los participantes es una información muy valiosa que permite a los formadores mejorar su práctica.

5.7. Habilidades básicas para discusiones en grupos (Rumanía)

Introducción – Visión general

La gente que duda a la hora de participar en una discusión lo hace así por una serie de razones, incluso porque no sienten la suficiente confianza en ellos mismos a la hora de expresar su opinión o de compartir sus conocimientos o su experiencia, probablemente porque han tenido malas experiencias en su día con respecto a este tema. Por lo tanto, tienen miedo de que eso se repita, o porque no saben cómo empezar la discusión, y por eso tienen miedo a lo desconocido, puede que no sepan utilizar el idioma adecuado, etc. Esto suele pasar con los adultos de menor formación educativa, especialmente los que tienen baja autoestima y una falta de asertividad. Por esta razón, la estrategia innovadora descrita más adelante, proporciona apoyo, una estructura estable para los estudiantes (Ellis *et al*, 1994) de manera que puedan involucrarse más fácilmente en una discusión o debate, lo que aumenta sus posibilidades de adquirir experiencias gratificantes conectadas a tal participación y formación, que puede terminar siendo una motivación en el futuro a la hora de involucrarse.

Pasos para implementar la estrategia

1. Antes de sacar la discusión o debate, distribuya una lista de control (Anexo 2) a los participantes y pídeles que la lean cuidadosamente. Avíseles de que podrán referirse a esta lista a lo largo de la discusión, y que quiere asegurarse de que lo entienden. Clarifique el significado de cada competencia, pidiéndole a los participantes que le digan lo que entienden por las entradas en la columna de “lo que implica”. Si no está contento con la explicación de los temas, ejemplifique y/o de ejemplo, haciendo las preguntas que se recogen a continuación.

Preguntas sugeridas:

- ¿Cuándo puedes asegurar que alguien está escuchando activamente? ¿Qué es lo que hace cuando escucha atentamente? ¿Qué aspecto tienen? ¿A qué suenan?
- ¿Qué podría decir cuando no ha entendido lo que se ha

Competencias específicas y
Comunicación en el idioma materno
Comunicación en un idioma extranjero
Aprender a aprender
Competencias sociales y cívicas
Conciencia cultural y expresión
Pensamiento crítico
Creatividad
Iniciativa
Solución de problemas
Evaluación de los riesgos
Toma de decisiones
Gestión de las emociones
Factores específicos de motivación
Auto dirigirse
Participación activa en el aprendizaje
Propiedad compartida de la organización
Ambiente emocional de apoyo
Aplicación inmediata del aprendizaje
Reconocimiento de los logros del alumno
Alumnos/ grupos objetivo
Estudiantes universitarios y juventud
Educadores/ profesores
Adultos en general
Una profesión específica
Mezcla
Organización del aprendizaje, tamaño
Aprendizaje individual
Un par de alumnos
Grupos de hasta 5 alumnos
Grupos de entre 5 y 10 alumnos
Grupos de entre 10 y 20 alumnos
Grupo de más de 20 alumnos
Mezcla de grupos
Tiempo requerido
Hasta 2 horas
½ día
1 día
Hasta 2 días
Flexible
Recursos y materiales necesarios
Fotocopias
Fotografías
Películas
Multimedia

dicho, y desea que el orador reformule lo que ha dicho? ¿Cómo sabe cuando ha entendido con precisión lo que el orador quiere decir? ¿Qué es lo que usted dice cuando quiere que el orador confirme que lo que ha entendido es correcto?

- A veces la gente se pone de acuerdo, y a veces no. A veces están completamente en desacuerdo; a veces sólo están en desacuerdo de algunas de las cosas que han dicho los demás. En cualquier caso, es útil para todos, saber cómo se sienten los demás con respecto a sus propias ideas y/u opiniones. En *“respuesta constructiva”* tiene consejos de cómo mantener viva la discusión y contribuir a ésta. ¿Qué me contestaría si yo le dijese *“La gente que vive en las ciudades disfrutan de peor salud que la gente que vive en los pueblos”*? ¿Estaría de acuerdo o en desacuerdo? ¿Qué pasaría si yo dijese: *“todo el mundo que está buscando trabajo, está perdiendo mucho tiempo que podrían pasar meditando”*? etc.

- Cuando discutimos acerca de un tema hay, por lo general, un cierre, una conclusión antes de adentrarse en el siguiente tema. Después de oír una cantidad de ideas y opiniones, es por lo general difícil entender hasta qué punto el sujeto sigue pensando lo mismo que pensaba en un principio, o si algunas personas han cambiado de opinión/ su idea. Para aclarar esto, es bueno que todos puedan expresar sus opiniones y en este caso que un miembro del grupo resuma o concluya los resultados de la discusión y recoja los datos. El lenguaje de este tipo de discurso incluye frases como las que nos encontramos en la lista de “adopción de posturas”. ¿Qué otra cosa puede decir para comenzar a expresar su idea final sobre algo?

2. Ahora diga a los participantes que quiere que utilicen la lista de control durante las discusiones y cuando oiga a alguien utilizar las frases en la lista de comprobación o expresiones similares, ponga una señal al lado de la última columna en la línea correspondiente. Dígales también que se monitorizen, y después que haber contribuido a la discusión utilizando cualquiera de las frases o similares, pongan una señal de “ok” en la última columna, en la línea correspondiente.
3. Al final de la discusión/ de la sesión de formación, de a los participantes un par de minutos para revisar la lista de control y que puedan poner más marcas si hubiesen olvidado algunas durante la discusión. A continuación tome 5-10 minutos para reflexionar con el grupo sobre cómo se sintieron durante la discusión, si la lista les ayudó a participar e involucrarse, y si considerarían utilizarla otra vez en otras discusiones similares.

La explicación y la ejemplificación en la parte introductoria dura unos 30 minutos si los participantes tiene dificultades para entender la dinámica propuesta. En este caso, debería plantearse introducir las competencias poco a poco e ir incrementándolas, sobre todo, si coincide con el grupo varias veces durante un periodo largo (1-2 meses). En el cierre o conclusión de los dos primeros encuentros o sesiones cuando utilice parte de las listas de control, anime a los participantes a que reflexionen sobre su uso para asegurarse el desarrollo de las habilidades metacognitivas. Para poder demostrar el comportamiento, puede tener que encontrar imágenes o pequeñas películas de gente

involucrándose en una discusión, y con los participantes analizar qué es lo que están diciendo y cómo lo están diciendo. Si hay dos formadores, se podría llevar a cabo un role-play (unos 3-4 minutos), analice el role-play y pida a los participantes que usen la lista de control para establecer qué conductas observan.

Ejemplos de uso práctico

El tema específico que tratamos mediante el desarrollo de esta estrategia innovadora es la participación de los adultos en grupos de discusión. Se aprende mucho en las situaciones en grupo en las cuales los participantes no sólo escuchan al orador o al formador, sino que además interactúan entre ellos. Todo aprendizaje en grupo involucra el uso de habilidades de comunicación verbal y no verbal para mandar un mensaje efectivo. La comunicación efectiva es la clave para la solución de problemas en grupo y la toma de decisiones. Cuando los sujetos no tiene las habilidades suficientes para integrarse en una discusión, suelen estar entonces, también desmotivados para participar. Está generalmente aceptado que la mayoría de la gente se siente motivada cuando saben que están contribuyendo (autonomía y factores de competencia en la teoría de autodeterminación) haciendo algo útil, y cuando se les escucha (factores relativos de la teoría de autodeterminación). Además, las experiencias gratificantes de una participación de éxito en una discusión serán motivadoras para futuras participaciones y para hacer contribuciones de mayor calidad.

El entorno en el que se desarrolla la estrategia innovadora fue proporcionado por un proyecto implementado por la asociación rumana para la lectura y la escritura para fomentar el pensamiento crítico en el 2010, el cual incluía llevar a cabo los debates de los ciudadanos de tipo panel. Un panel de ciudadanos es un foro estructurado que une diversidad de personas para debatir y decidir problemáticas que les importan a todos ellos. En nuestro proyecto, los debates se centraban en la educación de grupos marginales, por ejemplo, los gitanos. Nuestra hipótesis a la hora de preparar los paneles de los ciudadanos, fue que los participantes se involucrarían en las discusiones, que serían capaces de compartir experiencias e ideas para abordar la temática debatida, y ante todo, que todo el mundo contribuiría de manera equilibrada, siempre que los formadores hiciesen un buen trabajo, animando la discusión e integrando a los participantes en el debate, y a su vez frenar también a la gente con tendencia a dominar y protagonizar los grupos de debate. Nuestra suposición resultó errónea: la participación en la discusión fue pobre. Las habilidades de comunicación verbal de los participantes del panel de ciudadanos (profesores, padres, trabajadores de la comunidad, y estudiantes de último curso de secundaria) fueron bajas o muy bajas. Teniendo en cuenta que el tema era muy familiar y la facilitación fue buena concluimos que uno de los aspectos que pudo haber prevenido a la gente de participar en las discusiones de manera efectiva fue su falta de habilidades para involucrarse – para compartir de forma confidencial sus experiencias y sus opiniones. Éramos totalmente conscientes de que los aspectos psicológicos como la baja autoestima, la falta de asertividad, el miedo a las

consecuencias después de expresar desacuerdo, etc. también pudo tener algo que ver. Sin embargo, teniendo en cuenta que esto tomaría más tiempo del que se no había concedido decidimos, para asegurar más productividad del panel de ciudadanos, que en el futuro tendríamos que apoyar a los participantes para que desarrollasen las habilidades necesarias para una participación efectiva en el seno de una discusión.

Hubo dos grupos diferentes de estudiantes involucrados en la primera fase de ensayo de la estrategia innovadora, en total, unas 75 personas. El primer grupo incluyó 54 participantes en un ciclo de conferencias de dos días en Cluj, Rumanía (17 profesores, 18 líderes de comunidad, ONG activas, directores de colegios, formuladores de normativas en el campo de la educación, y 19 estudiantes de secundaria y universitarios). La mayoría de los participantes eran rumanos, con un porcentaje (aproximadamente un 30 %) pertenecientes a étnias minoritarias (gitanos y húngaros). El segundo grupo involucró a 21 jóvenes líderes de comunidades gitanas de zonas rurales del oeste de Rumania, que estaban finalizando una formación en liderazgo.

Al principio de la participación en una serie de discusiones en grupo de una duración de al menos 3 horas (dos bloques de 90 minutos), se les dio a los alumnos una lista de comprobaciones (ver Anexo 2) que enumeraba las cuatro competencias esenciales para una participación efectiva en grupos de discusión; se describe el comportamiento esperado por cada competencia, y proporcionan sugerencias (frases incompletas, conectores) para cada tipo de comportamiento menos para la escucha activa. Las funciones de estas pistas se relacionan con las competencias y los comportamientos enumerados. Por ejemplo, para la competencia específica de entendimiento, búsqueda de clarificaciones, la pista verbal que se proporciona es: Puede aclarar... (¿A qué se refiere con...?) Otra acción de comprobación de la comprensión es preguntar por ejemplos, o pedir confirmaciones de la exactitud del entendimiento proporcionando ejemplos propios. Las pistas verbales proporcionadas con: ¿Puede darme un ejemplo...? Y ¿puede ser ...un ejemplo de...?

La lista de comprobación incluye dos columnas con pequeñas cajas al lado de cada tipo de comportamiento/ acción. La primera de las dos columnas está etiquetada: He hecho esto/ he utilizado esta expresión o una similar, y la segunda: he notado que los demás hacen esto/ utilice esta expresión o una similar. Se les pidió a los alumnos que leyesen toda la lista de comprobación y se asegurasen de que entendían lo que las entradas significaban, y como utilizar la lista de comprobaciones. Se les dijo que podía señalar los cuadritos durante las discusiones, y que también se le permitiría un tiempo después de la discusión para rellenar correctamente las casillas. En uno de los dos grupos donde se hizo un ensayo con la lista de comprobación, se necesitó una explicación en profundidad de las competencias y un ejemplo gráfico de cómo se utiliza la lista.

La estrategia se probó también en Letonia, en dos grupos con un total de 27 profesores fundamentalmente del ámbito escolar rural, que participaron en un curso de formación

de 36 horas (3 días) sobre comunicación intercultural, diversidad y tolerancia. El curso supuso una participación activa en la discusión para expresar los distintos puntos de vista, proporcionar argumentos, etc. Los resultados esperados incluyeron la mejora de las aptitudes para participar en discusiones en grupo.

Evaluación

De la lista de comprobación que completaron los participantes, encontramos que la gran mayoría señaló al menos dos cuadrillos en cada una de las dos columnas. No existe ninguna competencia específica o tipo de comportamiento/ acción que no se señalase. Esto significa que en todas las discusiones que se controlaban las competencias y los tipos de comportamiento, se utilizaron claramente hasta cierto punto. Éste fue uno de los comportamientos esperados: una vez que se les proporcionó la lista de control, la conciencia de los participantes acerca de su comportamiento y del idioma aumentó inevitablemente.

Del formulario de evaluación (ver Anexo 3), que rellenaron y devolvieron 26 profesores y estudiantes en Rumania y 27 profesores en Letonia, obtuvimos una gran cantidad de información. En cuanto al uso percibido de la lista de comprobación para fomentar la participación en la discusión, se obtuvo un valor medio de 6.58. Esto significa que en una escala del 1 al 10, en la que 1 "en absoluto" y 10 significa "Mucho", la media de los encuestados consideraron que la lista de comprobación fomentó su participación. Las explicaciones incluyeron:

- Las frases eran familiares, pero los encuestados no las asociaron necesariamente con esfuerzos para entender, participar en discusiones y expresarse de manera asertiva;
- La lista de comprobación sistematizó y estructuró los elementos que son necesarios para el lenguaje adecuado de un debate; fue un recordatorio de las reglas básicas de un debate, y serían útiles en una discusión civilizada;
- La lista de comprobación demostró ser útil para identificar qué hace que una discusión sea efectiva y cómo sacar conclusiones; proporcionó ejemplos verbales; las frases ayudaron a los oradores que se sienten perdidos al comenzar su discurso.
- Algunos encuestados prestaron más atención al debate por la lista de comprobación, fueron más conscientes de lo que se estaba diciendo;
- Algunos de los encuestados consideraron la lista de gran utilidad porque consiguieron aportar una contribución constructiva al debate, se sintieron más seguros de lo que contribuyeron a la discusión que se llevó a cabo de manera adecuada;

"Las expresiones eran familiares pero ahora es cuando se han convertido en un faro que ha iluminado mi entendimiento, mi participación y mi forma de expresarme con asertividad". (Participante en el panel de los ciudadanos, Rumanía).

El promedio de “intención en utilizar las competencias descritas en el futuro” fue de un 7.69, en la misma escala (de 1 a 10). Esto significa que los participantes en estos debates es probable que las vuelvan a utilizar y que terminen convirtiéndose en una conducta automatizada con la práctica suficiente.

El promedio de las respuestas a la tercera pregunta fue 9.24. Interpretamos esto como un casi total acuerdo con la afirmación: *es motivador saber cómo interactuar de forma efectiva cuando participas en actividades de grupo*. Algunas de las explicaciones fueron:

- En cuanto uno es consciente de las competencias, se motiva más a desarrollar el comportamiento deseado en un grupo de discusión;
- En un grupo en el que los participantes son conscientes de las competencias que permiten una interacción efectiva de la gestión del tiempo, deja de ser un problema;
- Es importante ser capaz de interactuar ya que el grupo puede concentrarse mejor en la tarea/ tema de discusión.

Algunos de los comentarios finales que los participantes hicieron, resumen la manera en que perciben la utilidad de la estrategia y de la actividad en la cual se aplicó:

- *“Conseguí superar algunos de mis límites; conseguí expresar mis ideas y mis opiniones con libertad y sin interrupciones (sin perder mis ideas a mitad de frase).” (Panel de Ciudadanos participantes, Rumania)*
- *“La lista de comprobación me animó a participar y me ayudó a estructurar pensamientos y argumentaciones. Fue algo novedoso y diferente.”(Profesor de Letonia)*

Conclusiones

Los instrumentos que probamos fueron muy útiles para ayudar a la gente a participar en discusiones y a concienciarles de los tipos de comportamientos que son deseables en una discusión/ debate constructivo. A pesar de su simplicidad, la herramienta fue bien recibida porque proporcionó frases útiles para los oradores. Por lo tanto, les resultó más fácil integrarse en la discusión, y consiguieron superar algunas dificultades que de otra manera, hubiesen tenido que confrontar especialmente a la hora de expresar sus opiniones.

En resumen, la estrategia (el uso de la lista de comprobaciones) es efectiva a la hora de fomentar la participación y de ahí motivar a los adultos a aprender porque:

- Ejemplifica, resume y señala frases útiles;
- Anima a usar un lenguaje educado y asertivo;
- Es un recordatorio de lo que ya sabemos pero no recordamos a la hora de participar en una discusión;
- Otorga confianza a los oradores;
- Fomenta la atención y la escucha activa;

- Ayuda a que las intervenciones sean efectivas y constructivas.

El tipo de comportamiento/ actitud promovida por esta lista es de una persona con confianza en sí misma, un buen pensador, y un participante constructivo. Los estudiantes de esta actividad son propensos a utilizar estas frases en el futuro y ser conscientes de sus funciones en la comunicación. Además, es probable que se sientan más seguros y con más confianza en futuros grupos de interacción/ aprendizaje. Basándonos en las conclusiones anteriores, recomendamos el uso de la lista de comprobación con grupos de participantes que tienen un vacío de autoestima o de claridad a la hora de hablar, que puede demostrar demasiada impulsividad o con muy poca paciencia el uno con los demás, ya sea porque se ha demostrado que cualquiera de estas actitudes existe o por que se tenga sospecha de ella por parte del formador o facilitador de la actividad. Otro grupo al que se le recomienda este tipo de actividad, son los educadores, que la pueden utilizar con sus alumnos, especialmente en culturas en las que el currículum no se centra demasiado (o explicita lo suficiente) en el aprendizaje de habilidades de comunicación oral, ya sea en el idioma materno como en un idioma extranjero. La lista de comprobación se utiliza mejor con grupos que tienen la oportunidad de reunirse en varias ocasiones (no sólo en un único evento) de manera que el formador pueda utilizarlo repetidamente para que los alumnos practiquen las habilidades a lo largo del tiempo, o introducirlas poco a poco y cada vez más.

5.8. Beneficios y costes (Rumanía)

Introducción – Visión general

Nuestra finalidad a la hora de desarrollar esta estrategia innovadora de auto evaluación, llamada "Beneficios y costes" fue recopilar impresiones de los formadores sobre lo que consideraron útil y lo que no consideraron útil en su experiencia de aprendizaje. La estrategia es más beneficiosa para un programa a largo plazo estructurado en más de una reunión. En este caso, el mejor momento para utilizarlo es al final de la primera reunión del grupo, después de que los participantes ya hayan experimentado un día y medio o dos días de formación. Requiere unos 15-30 minutos para su aplicación y otros 15-45 minutos para interpretar la información recopilada. El tamaño recomendado del grupo para aplicar esta estrategia es de 8 a 16 personas. Se necesitan dos tipos de post-its de diferentes colores y papelógrafo.

El modelo motivacional que utilizamos para encuadrar la estrategia de *beneficios y costes* es el modelo de John Keller: ARCS para la motivación del alumno, que se describe en *el Diseño de Motivación de la enseñanza* (1983). En cuanto a este modelo, el uso de nuestra estrategia contribuye a motivar al adulto a aprender de la siguiente manera:

- **Atención:** consigue que los participantes sean conscientes que aprender es una inversión, *les motiva a reflexionar sobre el beneficio que han tenido del aprendizaje.*
- **Relevancia:** amoldando esta estrategia a los alumnos, el formador puede confiar en que los alumnos verán la importancia de la autoevaluación (en cuanto a los beneficios y los costes) así como también en situaciones de la vida real. Además, el formador puede dar ejemplos relevantes de lo que puede contar como ganancia y como pérdida a la hora de invertir en educación.
- **Confianza:** la esencia de la estrategia es recolectar impresiones de los participantes sobre la utilidad percibida de su participación en el aprendizaje, lo que se supone que les transmitirá un sentido de control de la propia evaluación de su aprendizaje.
- **Satisfacción:** los parte de "*beneficios*" de la estrategia, está destinada a ayudar a fomentar en el alumno un sentido de

Competencias específicas y
Comunicación en el idioma materno
Comunicación en un idioma extranjero
Aprender a aprender
Competencias sociales y cívicas
Conciencia cultural y expresión
Pensamiento crítico
Creatividad
Iniciativa
Solución de problemas
Evaluación de los riesgos
Toma de decisiones
Gestión de las emociones
Factores específicos de motivación
Auto dirigirse
Participación activa en el aprendizaje
Propiedad compartida de la
Ambiente emocional de apoyo
Aplicación inmediata del aprendizaje
Reconocimiento de los logros del alumno
Alumnos/ grupos objetivo
Estudiantes universitarios y juventud
Educadores/ profesores
Adultos en general
Una profesión específica
Mezcla
Organización del aprendizaje, tamaño
Aprendizaje individual
Un par de alumnos
Grupos de hasta 5 alumnos
Grupos de entre 5 y 10 alumnos
Grupos de entre 10 y 20 alumnos
Grupo de más de 20 alumnos
Mezcla de grupos
Tiempo requerido
Hasta 2horas
½ día
1 día
Hasta 2 días
Flexible
Recursos y materiales necesarios
Fotocopias
Fotografías
Películas
Multimedia
Post-ist, flip/cartas de papel

logro/ beneficio que puede motivarle a seguir aprendiendo (aprender más), volver a aprender y/ o desaprender.

Pasos para implementar la estrategia

1. Asegúrese de que tiene una gran cantidad de post-its verdes y amarillos del mismo tamaño (de cada color, prepare por lo menos 5 veces el número de alumnos en el grupo) y dos partes de papelógrafo, uno donde ponga “Beneficios, y otro “Costes”. Si no dispone de papelógrafo, identifique dos superficies en el aula de formación en las que pueda poner los post-its.
2. En un curso que consiste en una serie de reuniones, en la sesión de clausura de la primera reunión del grupo de alumnos, distribuya 4-5 verdes y el mismo número de post-its amarillos a cada participante.
3. De las siguientes instrucciones a los participantes: *Piense sobre sus experiencias de aprendizaje en este curso de formación. Escriba lo que considere que sean beneficios y costes de su participación en este curso de formación. Use los post-its verdes para los beneficios, y los amarillos para los costes. Sólo escriba sobre beneficios o costes en cada post-it. Use todos los post-its que necesite. Cuando esté preparado, pegue sus post-its de beneficios en el área indicada del papelógrafo y los costes en el área correspondiente. La persona que termina primero, dispondrá todos los post-its de forma vertical. La siguiente persona pondrá sus notas verticalmente si sus beneficios y/ o costes están en una categoría diferente que las de la primera persona, y horizontalmente si son iguales que el primero, se pondrán al lado de los post-its que hagan referencia a la misma categoría de beneficios y costes.*
4. *Deje a los participantes que escriban todo lo que necesiten, dependiendo siempre del tiempo que tenga para desarrollar la actividad. Necesitará alrededor de 15-20 minutos.*
5. Cuando todos los post-its estén dispuesto en el lugar adecuado, puede decidir tener inmediatamente un grupo de discusión con los participantes para analizar lo que han escrito. Si tiene poco tiempo, o si prefiere primero leer los post-its usted a solas, entonces dígame a los participantes, que tendrán un informe escrito por usted en la siguiente reunión.
6. En las siguientes reuniones, demuestre que ha tenido en cuenta tanto los beneficios como los costes: asigne más tiempo para lo que los alumnos han considerado como “beneficios”, y encuentre una manera de mitigar todo lo que pueda lo que han considerado como costes.
7. Vuelva a implementar la estrategia si el tiempo se lo permite en la última sesión.
8. En el informe de evaluación final de la formación incluya algunas preguntas relacionadas con los “costes” identificados por los alumnos en la primera reunión para comprobar si han percibido los cambios que ha llevado a cabo en respuesta sus opiniones.

Ejemplos de uso práctico

Una de las preguntas que nos hacemos como formadores es cómo descubrir lo que los alumnos consideran importante para ellos y lo que no consideran importante a la hora de recibir una formación. La importancia de lo aprendido es uno de los factores que motivan a una persona a asistir a un curso. Esto también tiene relación con la transferencia del aprendizaje al trabajo diario del contexto de los formadores. La probabilidad de transferir esta estrategia aumenta dándole a los alumnos una confirmación de lo que han aprendido. De manera que el formador pueda saber qué es relevante para el alumno y qué no lo es, y proporcionarles la seguridad y confirmarles lo que esperan del curso de formación, para ello es necesario un proceso bidireccional: los formadores recopilan opiniones de los alumnos y al revés.

Cuando participamos en un curso, a veces tenemos la tendencia natural a ver la enseñanza que recibimos como: “qué voy a perder por pasar tiempo en esta formación” y “qué me aporta”. Los alumnos, pueden compartir algunos de estos pensamientos con el formador durante una conversación informal, en actividades de análisis de necesidades o en los cuestionarios de feedback intermedios o finales. *Beneficios y costes* es una técnica que construye un canal muy sólido de comunicación sobre “inversión” y la “devolución de la inversión” entre los alumnos adultos y los formadores, y proporciona mucha información muy útil para la implementación del programa de formación a la hora de diseñar y ajustar las actividades de formación.

La estrategia “*Beneficios y costes*” se desarrolló y se probó por primera vez en Rumanía con un grupo con alto nivel educativo, en un curso de formación de formadores. El grupo tenía las siguientes características:



Foto –Costes. Primer ensayo



Foto Beneficios.
Primer ensayo



Foto – Beneficios y Costes.
Segundo ensayo

- Todos los participantes habían completado sus estudios superiores y tenían un título

- Las profesiones representadas incluyeron catedráticos, profesores, un psicólogo de colegio y un inspector escolar.
- Estaba compuesto de 14 personas de las cuales dos eran hombres;
- El rango de edad estaba entre 25 años hasta más de 55 años.

El curso de formación se impartió usando el modelo de aprendizaje combinado: 48 horas de formación presencial, desarrollado en 4 talleres de trabajo de 12 horas cada uno, y 81 horas de actividades de aprendizaje a través de una plataforma de aprendizaje virtual (Moodle).

La estrategia de Beneficios y costes se utilizó durante la última media hora del primer taller presencial, que duró 12 horas. Este se consideró un buen momento ya que los alumnos habían cubierto lo suficiente para entender la estructura de la formación: diseño, competencias específicas, organización práctica, tiempo y esfuerzo necesario para aprender, apoyo del formador, etc.

El EOE se llevó a cabo en España, con un grupo de trabajadores de una empresa de servicios de cuidados del hogar. Los participantes se vieron en la obligación de atender a la formación como consecuencia de una nueva normativa que establece que algunas categorías de trabajadores necesitan cursar una formación que les habilitará para la obtención de un certificado como manipulador de alimentos. Este grupo de alumnos tenía las siguientes características:

- El grupo estaba compuesto por 17 personas, todas ellas mujeres;
- La mayoría de los alumnos, sólo habían completado la escuela primaria, y algo de la educación secundaria;
- Sus edades estaban comprendidas entre los 35 hasta más de 55 años.

El curso se desarrolló fuera de las horas de trabajo con una duración total de 10 horas organizadas en 3 sesiones. La estrategia de *Beneficios y Costes* se usó al final de la primera sesión.

La diferencia principal entre los grupos rumano y español fue el nivel educativo de los participantes. Sin embargo, la motivación para el aprendizaje es un reto universal y la estrategia de *Beneficios y Costes* resultó de gran ayuda con independencia de las características de los dos grupos. Fue más importante para los participantes el tener “voz” y poder compartir con los formadores el control de su aprendizaje.

Evaluación

Tanto en el primer ensayo (EPE) como en el EOE los participantes y los formadores tuvieron una discusión.

El grupo rumano reveló que la estrategia de los “Beneficios y Costes” es buena para recopilar opiniones, les da a los participantes la posibilidad de expresarse y ofrece una

visión de su motivación para involucrarse en la formación. Después de leer todos los post-its, el formador saca algunas conclusiones basándose en factores cualitativos y cuantitativos. Identifica unas categorías importantes tanto de beneficios como de coste; como por ejemplo, “tiempo” en los costes, o “nuevos métodos e información”, “trabajo en equipo y conocer nueva gente” bajo beneficios. “Un ambiente relajado” fue también una categoría de gran peso en los beneficios. Otra manera de interpretar la evaluación de los participantes es en términos numéricos, de categorías de información listadas bajo beneficios y costes. Sólo hubo cuatro categorías bajo los costes, mientras que bajo los beneficios hubo nueve. Los beneficios también incluían el “certificado”, “la estructura del curso”, “el intercambio de ideas”, “solución de problemas”, “contenidos conocidos”, o el formador como “ejemplo a seguir”, mientras que los costes incluían la “implicación emocional”, “el cambio de agenda”, “pagar el taxi”. Sabiendo que la más poderosa de las categorías podría ser un punto de partida para rediseñar la siguiente reunión de formación- uno podría hacer hueco para el “trabajo en equipo”, y también estresar cada “nuevo método” presentado en el curso. Para un coste tan general como es el “tiempo”, es necesario preguntar más detalles de los participantes, y conseguir cuanta más clarificación posible sobre lo que “tiempo” significa realmente. Solo después de esto, puede ser posible encontrar maneras para minimizar el coste en concreto. Un coste como puede ser “cambiar la agenda” se puede reducir simplemente con anunciar el programa con mucha antelación o acordando el programa con los participantes.

En los grupos españoles, los post-its fueron muy homogéneos en cada categoría. La mayoría de los participantes hicieron hincapié en los mismos aspectos tanto en los beneficios como en los costes. La mayoría de los aspectos se repitieron en diferentes post-its de manera que la mayoría de los participantes coincidieron en los mismos tipos de costes y de beneficios al participar en la formación. El hecho de que la participación de los sujetos fue decidida por parte de la empresa, y que se programó fuera de las horas de trabajo, fueron las dos grandes decepciones que señalaron los alumnos. Para ellos fue como no tener el control de su proceso de aprendizaje (ni siquiera en el cuándo ni en el cómo), lo que se percibió como un coste. Coste como el que supone “una pérdida de tiempo que podría pasar con la familia” fue incluso más negativo que en un curso elegido libremente, de carácter no-dirigido. Los beneficios que señalaron los alumnos españoles incluyeron aspectos como: “interés en desarrollar nuevos conocimientos y habilidades”, “desarrollo profesional” y “la utilidad”. También descubrimos que la mayoría de los participantes estaban dispuestos a aprender incluso sabiendo que el programa no se proporcionaba en las condiciones idóneas. Con todo esto, los participantes disfrutaron de la actividad de auto-evaluación. Se tuvieron que proporcionar algunas clarificaciones de lo que significaba costes y beneficios. Todos estuvieron de acuerdo con la imposibilidad de integrar sus sugerencias mostradas bajo el término costes en las siguientes sesiones, al menos hasta donde el formador podía llegar. Los costes se consideraron como un problema estructural que el formador no podía abordar.

Conclusiones

Incluir la estrategia de “Beneficios y costes” en la formación fue recibido muy positivamente por los alumnos, por los coordinadores del proyecto y los formadores involucrados. El formador consideró esta técnica de gran valor y establecieron que la utilizarían en el futuro para recopilar las impresiones de los alumnos sobre el curso y también como un seguimiento y una evaluación interna de la herramienta.

Esta estrategia se puede utilizar como una herramienta para saber lo que los alumnos consideran que pueden beneficiarse de la formación. Con esta información, un formador puede decidir qué mantener de las actividades de aprendizaje, qué quitar, qué debe contener las siguientes actividades y qué acortar.

Hay algunas cuestiones que deben tenerse en cuenta a la hora de poner en práctica esta estrategia: cosas que se deben y no se deben hacer...

- Imparta esta estrategia sólo al final de la primera reunión formativa cuando los participantes se hayan expuesto ya lo suficiente a la formación.
- Dé a los participantes unas conclusiones sobre lo que han escrito en el post-its, ya sea en una discusión directa o en un informe escrito enviado por email o dado en mano al comienzo de la siguiente sesión de formación. Recuerde que esta estrategia se basa en el principio de retroalimentación
- Intente hacer más hueco en la formación para las cosas que los participantes consiedran beneficiosas.
- Algunos de los costes pueden ser difícilmente cambiados por el formador (Ej. Formación impuesta por el jefe o como consecuencia de una nueva ley). Tenga en cuenta estos hechos y acéptelo como un aspecto más de la formación.
- En cuanto un beneficio o un coste no esté claro, pida inmediatamente que se lo expliquen correctamente.
- Cuando la formación es impuesta, cuando forma parte de un programa acreditado, cuando debería impartirse de una manera en particular por los principios en los que se basaron para crearla o cuando otras condiciones similares a las anteriores ocurren, entonces compruebe con los responsables qué tipo de alteraciones del diseño de la formación se aceptan, así como la manera más apropiada para ponerla en práctica.
- Pida consejo a distintos formadores sobre cómo reducir los costes. Un formador con una experiencia distinta puede proporcionarle buenas ideas y sus propuestas de soluciones.
- Puede que los participantes no estén de acuerdo con qué cosas van en una categoría y con la categorización. Cuando el tiempo lo permita, pídeles que alcancen un acuerdo y nunca imponga sus propias categorías. Esta estrategia trata sobre las “voces/ opiniones” de los participantes, no de las expectativas de los formadores.

- Haga transparencias para los participantes, de manera que vean cómo se ha pensado el programa para amplificar sus “beneficios” y para minimizar sus “costes” durante la próxima sesión de formación. Establézcalo sólo una vez en la reunión, o cuando surja la ocasión, por ejemplo si un participante realiza una pregunta relacionada, pero no reitere el mensaje demasiadas veces ya que puede llegar a ser molesto para los participantes.
- Considere esta estrategia innovadora como una herramienta para una mejor comunicación y de valoración de las percepciones de los participantes, y no como una herramienta de control del grupo.
- Si la respuesta que recibe es incómoda para usted de cualquier manera, elija la respuesta por escrito a los alumnos. De esta manera, tiene tiempo de recapacitar y considerarlo como un “hecho” que debe tener en mente en el diseño y la ejecución de la formación. En cualquier caso, obtener una respuesta, o recopilar las impresiones de los alumnos siempre es un regalo.

5.9. Utilización de películas como herramienta para motivar (Eslovaquia)

Introducción – Visión general

El descubrimiento de que, por lo general, los estudiantes se animan a participar en cursos de aprendizaje siempre y cuando se utilicen películas en el aula, ha sido señalado por parte de unos cuantos investigadores educativos. Algunos de los educadores ven la película como un significado de la pedagogía pública, que empuja a los estudiantes a dialogar.

A la hora de desarrollar nuestra estrategia innovadora, hemos intentado centrarnos en el poder de las películas como motivador de la participación sostenida en el aprendizaje permanente. También, al mismo tiempo nos inspiró la Actividad Dirigida de Lectura y Escritura (DRTA) (Crawford et al, 2005), que es un método popular para fomentar que los estudiantes participen en lecturas narrativas de textos para entenderlos. Tomamos prestada la manera de dirigir a la visualización de los alumnos de las películas a de la estrategia DRTA, y reemplazamos los textos escritos con películas. Debemos señalar que algunas películas vienen con subtítulos, de esa manera el texto escrito también está presente, acompañado por imágenes en movimiento, que facilitan más adelante una mayor comprensión. Para desarrollar la actividad de post-visión de la película, nos apoyamos en la estrategia llamada “cuestionar al autor” (Beck *et al*, 1997), que transformamos en “preguntar al director” para ser compatible con el medio usado.

Pasos para implementar la estrategia

1. Cuando decide utilizar un video (ya sea una película como tal o un documental, etc.) en la enseñanza como una herramienta para motivar a los adultos para que aprendan, necesita seleccionar la película cuidadosamente para asegurarse que los factores relevantes que quiere enseñar estén presentes. Una vez que haya seleccionado la película, decida dónde quiere interrumpir la visualización para que tenga significado para la lección. Las “pausas recomendadas” son los momentos en los que los alumnos pueden motivar su pensamiento y puede predecir qué creen que pasará/ qué es lo que verán a continuación.

Competencias específicas y
Comunicación en el idioma materno
Comunicación en un idioma extranjero
Aprender a aprender
Competencias sociales y cívicas
Conciencia cultural y expresión
Pensamiento crítico
Creatividad
Iniciativa
Solución de problemas
Evaluación de los riesgos
Toma de decisiones
Gestión de las emociones
Factores específicos de motivación
Autonomía
Participación activa en el aprendizaje
Propiedad compartida de la organización
Ambiente emocional de apoyo
Aplicación inmediata del aprendizaje
Reconocimiento de los logros del alumno
Alumnos/ grupos objetivo
Estudiantes universitarios y juventud
Educadores/ profesores
Adultos en general
Una profesión específica
Mixto
Organización del aprendizaje, tamaño
Aprendizaje individual
Un par de alumnos
Grupos de hasta 5 alumnos
Grupos de entre 5 y 10 alumnos
Grupos de entre 10 y 20 alumnos
Grupo de más de 20 alumnos
Mezcla de grupos
Tiempo requerido
Hasta 2 horas
½ día
1 día
Hasta 2 días
Flexible
Recursos y materiales necesarios
Fotocopias
Fotografías
Películas
Multimedia
Post-ist, papelógrafo

2. Decida qué preguntas va a hacer a sus alumnos antes y durante la visualización del video, durante los parones específicos. Las preguntas cumplen tres funciones: conseguir que los alumnos hagan predicciones sobre lo que va a pasar y explicar en qué basan sus predicciones; verificar la comprensión; fomentar las interpretaciones personales.
3. Empiece a ver la película y párela en los momentos seleccionados. En esos parones, haga preguntas como: ¿Qué ha pasado hasta ahora? ¿Qué opina sobre... (personaje de la película, evento, situación, etc.)?, ¿Qué cree que pasará a continuación?, ¿Qué le hace pensar eso?, ¿Qué haría a continuación?, ¿Qué piensa sobre las predicciones/ opiniones de los demás alumnos?
4. De manera que los alumnos puedan grabar sus predicciones en cada parón, prepare una tabla como la que aparece a continuación (ver tabla de predicción). Que los participantes graben individualmente sus predicciones y su argumentación en las dos primeras columnas. Después de ver el primer fragmento, que rellenen la última columna.
5. Cuando finalice la visualización del video, pida a los participantes que mantengan “diálogos silenciosos” con el director del vídeo y pídale que apunten los resultados de su comunicación imaginaria. Aquí tiene algunos ejemplos de preguntas que los participantes puede preguntarse: ¿Cuál es la idea/mensaje de la película? ¿Cuál fue la intención del director? ¿El director ha expresado su idea de forma clara? ¿Por qué el director ha finalizado la película así? ¿Qué es lo que quiere el director que reflexione el espectador? ¿Qué debería entender el espectador?

Tabla de predicciones

	¿Qué cree que pasará a continuación?	¿Qué pruebas tiene?	¿Qué ha pasado realmente?
Pausa 1			
Pausa 2			
Pausa 3			
Pausa 4			

Ejemplos de uso práctico

Llevamos a cabo la prueba piloto de la estrategia en un taller para un grupo de profesores y de formadores de profesores. La finalidad de la actividad fue introducir “el video” como una herramienta educativa que se puede utilizar para desarrollar las habilidades de pensamiento crítico de los alumnos. El pensamiento crítico de los participantes pretendía principalmente ser desarrollado a través de las preguntas hechas durante la visualización de la película y al hacer las predicciones.

El video elegido para la demostración fue “Café y cigarrillos, el episodio llamado “¿Primos?” dirigida por Jim Jarmusch. El taller se dividió en tres partes. En la

introducción, se les pidió a los participantes que escribiesen sobre la posibilidad de utilizar películas en sus clases. En un trozo de papel, los participantes escribieron primero sus respuestas individuales. Después de eso, el formador recopiló las respuestas y las redistribuyó de manera que cada participante recibiese otra respuesta que no fuese la suya. Tras leer la respuesta de sus colegas, se les sugirió a los participantes que escribieran sus comentarios u opiniones sobre las respuestas leídas (estuviesen o no de acuerdo con lo escrito por sus colegas). A continuación, el formador volvió a recopilar las respuestas en un montón, y pidió a los participantes que cogiesen uno de los papeles al azar. Esta vez, leyeron la primera y la segunda opinión y después, independientemente de las dos opiniones que compartían, tuvieron que juzgar y grabar por escrito cual de las dos era mejor en relación a la argumentación de cada opinión. Finalmente, los participantes recuperaron sus escritos (el trozo de papel en el que escribieron la primera vez) y leyeron las respuestas en solitario, compartiendo algunas ideas con el todo el grupo. Durante la segunda parte del taller, los profesores vieron el video. Se hicieron varias paradas. En las pausas, los participantes respondieron a las preguntas como esta descrito anteriormente y rellenaron individualmente la tabla de predicciones.

Después de ver toda la película, el método de “cuestionar/ preguntar al director” se aplicó (que es un estrategia adaptada del método de “preguntar al autor”, desarrollado por Beck et al.), mediante el cual se fomenta que los participantes gestionen sus propios diálogos silenciosos con el director del video, centrándose en el mensaje de la película. El taller se concluyó con un gran grupo de discusión para analizar el uso de vídeos en la enseñanza.

En relación a la formulación de preguntas debemos destacar algo importante. Ya que es el formador quien inicia la discusión, los participantes tienden a responder directamente al formador. Suelen mirarlo y escucharlo, obviando al resto de los participantes. Sin embargo, si queremos lanzar una discusión real, necesitamos cambiar el patrón de interacción. Es necesario motivar e involucrar a todo el mundo. Cuando los participantes se hacen con la discusión “real”, en la que todas las opiniones se respetan y se consideran importantes, y donde ninguna respuesta es la correcta, harán un esfuerzo para expresar sus propias ideas y se escucharán los unos a los otros.

La estrategia fue probada por otra organización del proyecto CreMoLe: Interkulturelles Zentrum (Austria). En este caso, se utilizó con un grupo diferente, fundamentalmente jóvenes en paro inmigrantes en edades comprendidas entre 17 y 20 años. Se utilizó para apoyar y motivar a la gente joven que habían vivido desventajas educativas, de manera que mejorasen sus opciones individuales y su desarrollo profesional construyendo sobre competencias ya existentes y desarrollando otras nuevas. La estrategia se implementó en la segunda sesión de un día normal de formación con dos formadores. La cuestión principal relacionada con la implementación de esta estrategia

en el marco de este proyecto fue si la innovación propuesta se podía aplicar sistemáticamente con alumnos de todas las edades y con múltiples contenidos.

Además, la entidad austríaca que ensayaba la estrategia de otra organización (EOE) quisieron también saber qué impacto tendría sobre su grupo de aprendizaje, teniendo en cuenta que eran personas que abandonaban muy pronto el colegio, habiendo participado, la mayoría, antes en otros proyectos similares, y que habían todos abandonado cursos de formación o programas de aprendizaje similares. El vídeo utilizado para el EOE, fue el mismo que en el ensayo original del programa (EPE): *Café, cigarrillos*, episodio “¿Primos?” de Jim Jarmusch.

El Centro de Didáctica Moderna (Lituania) también probó la estrategia con un grupo de siete padres. En primer lugar, se explicó la finalidad y los objetivos de la estrategia. En segundo lugar visualizaron un fragmento (“Gitano Azul”) de la película “Todos los niños invisibles” de E. Kusturica. Más tarde los alumnos discutieron y debatieron de acuerdo al esquema preparado por los formadores. Se les dio a los padres una tarea para casa: elegir un dibujo animado y verlo con sus hijos de la misma manera que lo habían hecho (con paradas y predicciones).

CESIE (Italia) probó también esta estrategia en una actividad de tres horas, organizada para 15 profesores fundamentalmente en la escuela primaria y con clases de alumnos inmigrantes. Los profesores enseñaban varias asignaturas en distintos colegios de la capital Palermo y de su provincia. Todos los participantes eran italianos, de entre 26-50 años. El taller donde se puso en práctica la estrategia fue parte de un curso más amplio, cuya finalidad era aumentar las habilidades políticas e interculturales de los profesores que trabajan en la escuela primaria con alumnos provenientes de diferentes regiones. Se visualizó un corto titulado: “*Este es mi hermano*”, que cuenta la historia de un inmigrante que desembarcó en la isla de Lampedusa. La película se paró tres veces en tres puntos clave de la historia, para poder preguntarle a los alumnos que se imaginasen/ predijesen la continuación, activando su pensamiento crítico y creativo el mismo tiempo. Por esta razón, la tabla de predicción, para indicar qué pensaban que pasaría a continuación en la película, se dio a los participantes tras la interrupción, y también para grabar lo que realmente pasó, y comprobar así si sus predicciones eran las correctas.

Evaluación

Durante los diferentes ensayos de esta estrategia, los participantes se implicaron durante las tres partes del taller. En la segunda fase de la formación (visualización de la película), las preguntas tuvieron como finalidad activar formas avanzadas de pensamiento (fundamentalmente análisis). Los participantes se involucraron muy activamente en la discusión en cada paus, no contestando sólo a las preguntas de los formadores, sino abriendo otros debates entre ellos mismos, de manera que extendieron los patrones de interacción. Uno de los tipos fundamentales de pensamiento que se aplicó en la estrategia fue la de predecir. En el curso, los

participantes tuvieron que pensar qué pasaría a continuación en la historia. Predecir implica anticipar e hipotetizar, que son factores de peso que afectan la motivación, el pensamiento y la comprensión. Incrementan la curiosidad de acuerdo con algunos autores, que sitúan al alumno en el lugar de un detective que quiere resolver un puzzle (Meredith, Steele, Temple, 1998) o un investigador que quiere probar una teoría. Predecir e hipotetizar son factores esenciales para aumentar el nivel de compromiso y de entendimiento de los alumnos.

Mientras que se visualiza un vídeo, seguimos un plan básico, pero también somos redireccionados en función de los pensamientos de otros participantes en la discusión sobre los problemas que les interesan. A menudo, la discusión nos hace cuestionarnos más cosas de las que habíamos planificado en un principio. Entonces hacemos preguntas abiertas que no sólo tienen una respuesta correcta. Todo tipo de preguntas son importantes, porque estimulan todo tipo de procesos de pensamiento a través de una estructura conceptual y de las experiencias de aprendizaje. Cada tipo de pregunta representa una manera de pensar sobre un nivel específico, que contribuye a una comprensión más amplia y universal. Sin embargo, en la educación, una de las prioridades debería ser participar en procesos reflexivos a mayor nivel, de manera que puedan mejorar sus habilidades de pensamiento y que puedan explotar más adelante sus conocimientos e ideas.

Los resultados de los ensayos de las estrategias por otras organizaciones, difieren significativamente de la de los formadores de Orava (Eslovaquia). En Austria, la estrategia se implementó con un grupo objetivo de gente joven con un bajo nivel educativo y con privación de derechos. Sin embargo, las experiencias de estas pruebas pueden contribuir considerablemente a su aplicación más adelante y al desarrollo de la estrategia. De acuerdo con Interkulturelles Zentrum, la estrategia puede contribuir para establecer el entorno para promover el pensamiento crítico y la discusión, pero para que tenga éxito, este enfoque tienen que aplicarse varias veces. Para impactar el comportamiento habitual y los patrones de interacción de los participantes, especialmente si el grupo objetivo es heterogéneo (en relación a sus habilidades y hábitos de comunicación) debemos prestar atención también a practicar las habilidades de discusión. El enfoque puede ser más efectivo si se aplica con un grupo a largo plazo, satisfacer algunas metas a largo plazo, a través del cambio de los patrones de interacción entre participantes activando sus habilidades de pensamiento de mayor orden.

Según los participantes de la segunda prueba piloto, los padres resultaron muy interesados e involucrados en la estrategia, y la discusión fue muy fructífera. Después de aplicar la estrategia en casa con sus hijos, los padres compartieron sus impresiones con los formadores sobre la estrategia. Señalaron las siguientes ventajas de la estrategia:

- Permite a los alumnos ver la misma cosa desde distintas perspectivas, y observar lo que no se había observado antes;
- Incentiva la discusión y el debate. Los alumnos observan y detectan si hay problemas en el fondo;
- Modela un enfoque diferente a la hora de ver una película;
- Desarrolla la imaginación, el pensamiento crítico y la reflexión de los alumnos;
- Proporciona beneficios similares a los libros de lectura;
- Permite a los padres que se involucren en una comunicación de calidad con sus hijos, ayudándoles, más adelante, a conocer mejor a sus hijos, aprender sobre ellos;
- Estimula el pensamiento, la concentración y atención a los detalles.

En cuando a las desventajas, los padres señalaron que:

- A los niños no siempre les gusta que se le interrumpa cuando están viendo una película;
- La estrategia requiere que los padres hagan algo de preparación, así que deben ver el vídeo antes, lo que significa tomar tiempo en esta actividad;
- No todas las películas puede verse de esta manera (Por ej. Con pausas), algunas buenas deben seleccionarse para la finalidad de verla con parones;
- La estrategia requiere que los padres estén preparados en un humor especial, preparado;
- Requiere una buen momento, ya que las noches no son el mejor momento para esta actividad.

Los participantes de la tercera prueba de la estrategia de otro socio, concluyó que la estrategia demostró ser extremadamente útil para involucrar activamente a los alumnos. Los formadores valoraron el hecho de que los alumnos querían compartir ideas; que estaban abiertos a considerar sus concepciones, las que todos tenían antes del comienzo de la formación. Los formadores del CESIE expresaron la opinión de que gracias a la simplicidad de la estrategia, el método es fácilmente transferible a otros contextos, con otros alumnos, tanto en cuanto, el tema de la película coincida con el contenido implementado. El curso de formación del profesor, en el cual se probó la estrategia, se centró en cultivar las competencias político-culturales de profesores de la educación primaria, y del uso de material de aprendizaje y enseñanza adecuado para alumnos de educación primaria. La meta principal del proyecto en el cual se implementó este curso de formación, fue capacitar a los alumnos inmigrantes para que consiguiesen logros en el colegio. La finalidad que los profesores persiguieron a la hora de usar el video, fue estimular el pensamiento crítico de los alumnos. Gracias a que utiliza una forma de arte visual, la estrategia también sirve para sobrepasar los límites impuestos por las barreras culturales y lingüísticas, que es el caso en los colegios donde acuden niños inmigrantes.

Conclusiones

La estrategia que hemos denominado *Video como herramienta de motivación*, es efectiva a la hora de comprometer activamente en discusiones y en pensar, y por lo tanto, es probable que proporcione experiencias agradables a los alumnos adultos, ya que podemos esperar que éstos deseen vivir experiencias similares en experiencias futuras. Motivar para que sigan en las actividades de aprendizaje se desencadena por la curiosidad de los alumnos involucrados en predecir e hipotetizar, que pasan después por discusiones vivas para profundizar en la comprensión. La estrategia es útil para desarrollar las habilidades de comunicación (ya sea en la lengua materna o en un idioma extranjero), el pensamiento crítico y las competencias de aprender a aprender. Se puede utilizar de manera virtual cualquier grupo de alumnos (excepto personas con dificultades visuales), con los ajustes adecuados a la gestión de los grupos. Es fundamental identificar películas que son adecuadas para el tema que se imparte, e identificar los mejores momentos para parar el video y elicitar las predicciones.

A pesar de que la estrategia pueda necesitar más tiempo para su preparación, la rentabilidad hace que valga la pena para los formadores pasar ese tiempo extra: los alumnos profundizarán en el pensamiento, en discusiones más vivas, y ganarán experiencias de aprendizaje muy agradables que son una precondición para su búsqueda voluntaria de nuevas oportunidades de aprendizaje.

5.10. Participación activa en el aprendizaje de prevención de riesgos laborales. (PRL) (España)

Introducción – Visión general

Después de más de 20 años de experiencia proporcionando a los trabajadores con la formación necesaria para asegurar su desarrollo profesional, notamos un vacío importante en su motivación a la hora de participar en actividades de formación obligatorias (impulsadas por leyes que establecen que los trabajadores deben realizar este tipo de formaciones para poder desempeñar su trabajo). Nuestra finalidad a la hora de introducir esta estrategia de formación fue motivar a los trabajadores de baja cualificación para que continuasen con una formación relacionada con su trabajo y fomentar su participación en otras actividades formativas. La estrategia descrita más adelante, se probó en dos tipos de grupos: inicialmente se probó en un grupo de trabajadores de la construcción que participaban en un curso de prevención en riesgos laborales; y en segundo lugar, se adaptó para su uso en curso para manipulador de alimentos.

Pasos para implementar la estrategia

Este módulo introductorio del curso de formación en Riesgos Laborales en el sector de la construcción incluye tres actividades principales.

a) La primera es una actividad de puesta en marcha. Su objetivo principal es que los participantes se conozcan entre ellos. En algunos casos, a pesar de que los participantes puedan venir de la misma empresa, puede que trabajen en distintos departamentos, y no hayan tenido contacto previamente, por lo que este tipo de actividad es bien recibida. Otro objetivo de esta actividad es ayudar a los participantes a recordar experiencias previas ya sean personales o profesionales relacionadas con cuestiones de seguridad. En esta actividad, se les pide a los participantes que escriban en una hoja de papel una especie de etiqueta personalizada de acuerdo con las instrucciones que se detallan a continuación (ver Anexo 4)

1. Escriba su nombre en el centro de la hoja
2. En la esquina superior izquierda: escriba lo primero cosa

Competencias específicas y
Comunicación en el idioma materno
Comunicación en un idioma extranjero
Aprender a aprender
Competencias sociales y cívicas
Conciencia cultural y expresión
Pensamiento crítico
Creatividad
Iniciativa
Solución de problemas
Evaluación de los riesgos
Toma de decisiones
Gestión de las emociones
Factores específicos de motivación
Auto dirigirse
Participación activa en el aprendizaje
Propiedad compartida de la organización de la formación
Ambiente emocional de apoyo
Aplicación inmediata del aprendizaje
Reconocimiento de los logros del alumno
Alumnos/ grupos objetivo
Estudiantes universitarios y juventud
Educadores/ profesores
Adultos en general
Una profesión específica
Mezcla
Organización del aprendizaje, tamaño
Aprendizaje individual
Un par de alumnos
Grupos de hasta 5 alumnos
Grupos de entre 5 y 10 alumnos
Grupos de entre 10 y 20 alumnos
Grupo de más de 20 alumnos
Mezcla de grupos
Tiempo requerido
Hasta 2horas
½ día
1 día
Hasta 2 días
Flexible
Recursos y materiales necesarios
Fotocopias
Fotografías
Películas
Multimedia

- que le viene a la mente cuando piensa en Prevención en Riesgos Laborales (PRL).
3. En la esquina superior derecha: escriba algo que ya sepa sobre PRL.
 4. En la esquina inferior izquierda: escriba algo relacionado con PRL que crea que le puede resultar útil en su trabajo diario.
 5. En la esquina inferior derecha: escriba algo relacionado con PRL que crea que le puede resultar útil en su vida personal.

b) La segunda actividad permite a los participantes pensar sobre los distintos sujetos que intervienen en cuestiones de PRL. En este punto, los alumnos tienen una oportunidad para compartir distintas perspectivas mientras hablan sobre lo que ya saben relacionados con PRL, lo que les ayuda para prepararse para el nuevo aprendizaje. Una descripción de una situación relacionada con PRL se distribuye entre los participantes (ver Anexo 5: Dilema). Después de leer el texto en voz alta, se les pregunta a los participantes que hagan lo siguiente:

“Hay siete personajes en la historia: el trabajador, su mujer, su superior, su compañero, su hijo y el técnico de la función pública. Por favor, ordénelos de acuerdo a su nivel de responsabilidad en el accidente.”

Una vez que los alumnos hayan hecho su propia lista, se le pedirá que la compartan con el grupo, y que expliquen por qué han organizado los personajes en ese orden de responsabilidad. El formador facilita la presentación y posterior debate, y puede plantear preguntas a los alumnos para ayudarles a clarificar sus argumentos. La meta final es acordar una lista común para todo el grupo.

c) La tercera actividad incluida en esta sesión introductoria, pretende animar a los participantes a que piensen en términos de riesgos o en prevención de riesgos. También facilita a los alumnos que reflexionen sobre posibles medidas preventivas. Una imagen mostrando mucha gente distinta llevando a cabo una serie de tareas de riesgo se distribuye entre los participantes. La mayoría de los personajes están actuando de forma irresponsable y realizando actividades que suponen un gran riesgo. Se les pide a los participantes que señalen todos los comportamientos que en su opinión consideran peligrosos. A continuación, se les pide a los participantes que trabajen con una plantilla (ver Anexo 6) y describan los riesgos que han identificado en la imagen, los accidentes que podrían ocurrir; y las medidas que propondrían para evitar dichos accidentes. Los resultados de esta actividad se analizan una vez que los participantes hayan asistido al curso, en las últimas sesiones. Los riesgos, los accidentes y las medidas que identificaron y propusieron los participantes al comienzo de la sesión se compararán con las que son capaces de identificar o reconocer al final del curso.

Ejemplos de uso práctico

La estrategia innovadora fue probada con dos grupos clave diferentes: uno con trabajadores de la construcción que participaban en un curso de formación de PRL; y

otro con trabajadores cuyo trabajo está relacionado con la manipulación de alimentos. Estos dos grupos se eligieron porque son dos buenos ejemplos de formación obligatoria en dos sectores principales/básicos de la economía española. De acuerdo con la ley 32/2006, a partir del 1 de enero de 2012, todos estos trabajadores de la construcción deben estar en posesión de la tarjeta profesional de la construcción, en la que se reconoce su experiencia y su categoría profesional en el sector. También asegura que los trabajadores han recibido una mínima formación en Prevención de Riesgos laborales en el trabajo. En el último cuarto del 2010, el sector de la construcción contrató 8.7% de la fuerza de trabajo española. Esto significa que la nueva regulación de ley afecta, hoy en día, aproximadamente 2 millones de trabajadores en España. Una mínima formación en PRL se requiere para obtener esta tarjeta profesional. La mayoría de los trabajadores han sido ya formados en este campo, especialmente por la alta tasa de accidentes en el sector de la construcción. La nueva ley establece una formación obligatoria que debe completarse por cada trabajador independientemente de la formación previa que tenga en este ámbito. Como resultado, muchos trabajadores de la construcción deben cursar esta formación en prevención de riesgos laborales con bajos niveles de motivación. Este curso es percibido por algunos alumnos como una imposición o un trámite innecesario. A pesar de que la ley se considerase un paso adelante para asegurar el acceso de cualquier trabajador de la construcción a una formación básica en PRL, sigue siendo un hecho que los trabajadores no son del todo conscientes de su importancia.

Por otro lado, esto no significa que los trabajadores implicados en el curso saben todo sobre PRL, pero en muchos casos no piensan que esta formación sea un valor añadido para ellos. Es cierto que para la mayoría de ellos, no es su primer contacto con este campo pero este cambio de la normativa se ve más bien como un puro trámite administrativo, que como una oportunidad para integrar PRL en su trabajo diario. Otra disposición legal, la ley 202/2000, establece que los trabajadores en contacto con alimentos ya sea durante la preparación, el embalaje o el servicio deben tener un Certificado de Manipulación de Alimentos para ser capaces de trabajar en cualquier sector relacionado (industria alimentaria, servicios, comercios). En España, la industria alimentaria ocupa a un 17 % de la fuerza laboral del país. Un programa de formación de 10 horas debe ser completado por estos trabajadores para conseguir dicho certificado. La (ausencia de) motivación de estos trabajadores en cuanto a la participación en la formación es muy similar a la motivación en la formación en PRL.

Dadas las situaciones descritas anteriormente, uno de nuestros objetivos con esta estrategia innovadora fue motivar a los trabajadores y fomentar su interés en la formación en vez de permitirles seguir con la percepción que estas leyes son un simple requerimiento formal que los trabajadores deben cumplir.

Cuando la gente cree que el proceso de aprendizaje no es útil en sí mismo, sólo un procedimiento por el que se debe pasar, no estarán motivados para participar ni en

éstas ni en otras actividades formativas que en el futuro les pueden ser de utilidad o interés en el desempeño de sus trabajos. Nuestro experimento se propuso cambiar esta actitud reforzando los factores clave identificados durante la primera fase del proyecto CreMoLe: una formación motivadora conecta la importancia y relevancia del proceso de aprendizaje tanto para la vida profesional como para la vida privada del alumno; incorpora actividades prácticas; actividades en grupo, etc.

Creemos que las ocho horas de formación obligatoria en PRL establecidas por la ley 32/2006 y las 10 horas necesarias para conseguir el Certificado de Manipulador de Alimentos no son suficientes para garantizar el mejor desempeño profesional y las mejores medidas de seguridad y de higiene de los trabajadores de estos sectores. Por lo tanto, estas formaciones deben incorporar cuantos más factores motivacionales posibles de forma que nos aseguremos la participación de los alumnos en futuras, y no necesariamente obligatorias, formaciones relacionadas con su ámbito de trabajo.

En la primera fase de prueba con trabajadores de la construcción, se realizó en dos grupos distintos de alumnos, 19 en total. La mayoría hombres, como es característico en este sector. En cuanto al nivel educativo de los participantes, alrededor del 70% de ellos había completado sus estudios primarios. 80% de los participantes eran de mediana edad, y con puestos de baja cualificación. Aunque podemos encontrar un gran porcentaje de trabajadores inmigrantes en este sector; los participantes de estos cursos de formación fueron principalmente de nacionalidad española. Todos ellos ocupados en ese momento, su empresa les permitió participar en la formación durante el horario laboral. Cuando elaboramos esta estrategia, tuvimos en cuenta los siguientes retos: la falta de motivación por parte de los trabajadores para la formación, y el bajo nivel de cualificación. Ambos nos hicieron optar por actividades prácticas y la sustitución de las lecturas tradicionales por trabajo en grupo.

La segunda fase de ensayo contó con otros dos grupos de trabajadores contratados por una empresa de servicios y cuidado del hogar. Esta vez fueron todo mujeres, 32 en total. 65% de éstas solo habían finalizado sus estudios primarios. Como en los grupos anteriores, el 75% eran trabajadoras de mediana edad (entre 40 y 55 años). A diferencia de los grupos anteriores, las alumnas participaron en el curso de fuera de su horario laboral.

El diseño original de la estrategia se adaptó a este nuevo grupo de alumnos, añadiendo una actividad nueva llamada “Beneficios y Costes”. Por lo tanto, la segunda prueba de la estrategia incluyó las siguientes actividades: las dos primeras (actividad de inicio y dilema) mantuvieron la misma estructura como, pero el contenido se modificó de acuerdo al contenido relativo a la Manipulación de Alimentos (ver Anexo7). En la tercera, introdujimos la actividad “Beneficios y costes” con el objetivo de autoevaluar el proceso de aprendizaje y conocer la opinión de los alumnos sobre lo que consideran más útil durante su experiencia formativa. Se les pidió a los participantes que

escribiesen lo que consideraban beneficios y costes en relación a su participación en la formación, y después, discutir la satisfacción general con la formación.

Evaluación

La estrategia fue evaluada a través del mismo cuestionario aplicado a cada participante. El cuestionario pretendió evaluar los distintos aspectos de la formación tales como las cuestiones organizativas, metodología, logística, etc. Algunas preguntas estaban especialmente relacionadas con la percepción de los participantes sobre la utilidad del aprendizaje y los problemas de motivación como: *¿Hasta que punto cree que esta formación puede contribuir a su rendimiento laboral actual y futuro? ¿Hasta qué punto cree que esta formación ha mejorado sus conocimientos y habilidades capacitándole para progresar profesionalmente y personalmente? ¿Hasta qué punto cree que esta formación determinará su decisión de inscribirse en un nuevo curso en el futuro?*

Tras procesar las respuestas de los alumnos, pudimos comprobar que la introducción de pequeños cambios, como incorporar una sesión introductoria en los cursos para la Prevención de Riesgos Laborales (PRL) o la Manipulación de Alimentos relacionados con la motivación, puede aumentar significativamente la satisfacción de los alumnos con el curso, percibiendo en mayor medida la utilidad de la formación y el impacto futuro que éste tendrá en su carrera profesional. No obstante, no hay que olvidar que nuestras conclusiones se basan en las percepciones que compartieron con nosotros los participantes en estos dos cursos, y su número reducido. También, en cuanto al tiempo dedicado, la sesión introductoria del curso supone una hora frente a una duración total de 8 horas y 10 horas respectivamente. Por lo que los resultados deben interpretarse dentro de este contexto.

Por tanto, se recomienda que, en la medida de lo posible, estos de enfoques innovadores incorporen aspectos motivacionales durante todas las sesiones de formación, no únicamente en la sesión introductoria.

Conclusiones

Al margen de que esta estrategia elaborada inicialmente pueda desarrollarse más, creemos firmemente que su incorporación en los actuales programas de formación motivará a los alumnos adultos a que continúen formándose y participando en cursos relacionados con su ámbito profesional, con independencia de su obligatoriedad o no.

Por otra parte; somos conscientes de que la estrategia que utilizamos abre un nuevo camino, que puede ser explorado con mayor profundidad por formadores cuya finalidad es involucrar a adultos en la formación continua. Basándonos en nuestra experiencia, recomendamos, tanto a los formadores privados como públicos, que pongan en práctica ésta u otra estrategia similar en cursos o grupos de alumnos parecidos. La inclusión del enfoque innovador en dos cursos de formación fue evaluada muy positivamente por los

participantes, los coordinadores del proyecto, y los formadores. Los formadores, especialmente, consideraron que estas técnicas eran de gran valor y comentaron que las utilizarían en el futuro, que es un aspecto muy importante para el equipo del proyecto, ya que nos confirma el valor del trabajo realizado en el marco del proyecto CreMoLe.

6. Anexos

Anexo 1 – Texto para la estrategia de “Leer prediciendo”

Extractos de *Láska a dělové koule* (Amor y balas de cañón) de Miloš Macourek.

Pregunta 1. Antes de leer: teniendo en cuenta el título (Las orejas de los elefantes) ¿De qué cree que tratará el texto?

Las orejas de los elefantes

La orejas pequeñas no sirven para nada: alguien que tenga orejas pequeñas no puede oír apenas nada e incluso no puede saber si su reloj sigue funcionando. Sin embargo, las orejas demasiado grandes, también son una molestia. Los elefantes tienen unas orejas enormes, y no tiene ni idea de lo mucho que sufren. (Pausa 1)

Pregunta 2. ¿Cuál es su opinión sobre que los elefantes sufran por tener orejas enormes?

Pregunta 3. ¿Sobre qué cree que será la siguiente parte del texto?

Cuando los elefantes aún son pequeños, sus orejas son tan grandes como las de usted. Puede oír un tren silbar en la distancia y un abejorro volando a su alrededor. Oyen a los pájaros cantar y la lluvia caer, pueden oírlo todo y no consideran este hecho nada especial. De hecho ¿Qué es lo que tiene de especial?

Sin embargo, al crecer los elefantes, sus orejas se hacen cada vez más y más grandes, y pueden oír cada vez más. Lo disfrutaban al principio, y comentan entre ellos: ¿Escuchaste ese trozo de cal caer de la pared? ¿Dónde podría ser, no hay muros cerca de aquí...?

Pero siguen creciendo. Sus orejas empiezan a parecerse a pequeñas plazas de una ciudad, y pueden oír tantas cosas que es imposible contarlas. (Pausa 2)

Pregunta 4. En este pasaje del texto, ¿qué ideas sorprendentes o especiales ha encontrado?

Pregunta 5. Mientras lee la siguiente parte, utilice todos sus recursos para entender el significado del texto: imagine el paisaje, el olor, el sonido y las sensaciones. Esté pendiente de las ideas que le vienen a la cabeza y las asociaciones que hace.

Dos elefantes grandes, están caminando por la hierba alta: No hay nada que se mueva que el ojo pueda ver. Un elefante pequeño podría decir que todo está en silencio, pero los dos elefantes grandes pueden oír el ruido de un ascensor, y gritos en un pasillo, radios a todo volumen, una vajilla rompiéndose, lloros y reproches, un portazo, un bebé llorando, maldiciendo, tiros de pistolas, y la sirena de una ambulancia; pueden oírlo todo durante su paseo por la hierba alta dónde no se mueve nada que el ojo no pueda ver.

A estos elefantes, les gustaría poder hablar, pero no pueden, no pueden oír lo que el otro está diciendo, y no lo pueden soportar, y corren a ponerse unos algodones en sus oídos, pero ¿dónde se puede encontrar suficiente algodón para esos oídos tan grandes?

Hay demasiados elefantes para tan poco algodón en el mundo (deberíamos fabricar suficiente algodón para satisfacer a todos los elefantes) y los elefantes, cuanto más mayores son, más furiosos se ponen; no le deseo que conozca un elefante mayor y furioso.

Puede reconocersele desde lejos, corre a través de la hierba alta, porque cree que puede escapar el sonido; y se da cuenta de que no hay manera de escapar, y empieza a barritar con su trompa al aire, haciendo muchísimo ruido para interrumpir lo que no soporta escuchar, al menos durante un tiempo corto. (Pausa 3)

Pregunta 6. ¿Qué opina de esta parte?

Pregunta 7. ¿Qué asociaciones ha hecho? ¿Cuáles fueron sus pensamientos?

En este momento el gran elefante desea que fuesen pequeñas, lo que el elefante pequeño nunca entenderá. (Pausa 4)

Pregunta 8. ¿De qué trata el texto? ¿Por qué lo cree así?

Pregunta 9. ¿El texto termina como usted esperaba? ¿Cuáles son las similitudes/ las diferencias?

Pregunta 10. Compare sus ideas iniciales antes de leer la historia y su reflexión al final.

Anexo 2 – Listas de comprobación para las estrategias de las “Habilidades básicas para grupos de discusión”.

LISTA DE COMPROBACIÓN- COMPETENCIAS NECESARIAS PARA LA CORRECTA PARTICIPACIÓN EN DEBATES/ DISCUSIONES

FORMULARIO DE AUTOCONTROL Y CONTROL ENTRE COMPAÑEROS

Competencias	Lo que implica	He hecho esto/ utilizado esto o una frase similar	He notado que otros hacen esto/ utilizan esto o una frase similar
ESCUCHA ACTIVA	Escucho cuidadosamente a los participantes y filtro lo que dicen a través de mi propia opinión (respondo sobre todo de forma no verbal).		
	Resumo las ideas principales en mi mente.		
	Tomo notas sobre los aspectos esenciales, de las ideas que valoro, y anoto las preguntas que me vienen a la mente, me preparo para entrar en el debate.		
COMPROBACIÓN DEL ENTENDIMIENTO	Pido que me clarifiquen lo expuesto cuando lo necesito. - ¿Podría explicármelo, a que se refiere con...?		
	Pido ejemplos e incluso pido que me confirmen que mi ejemplo es válido, cuando lo veo necesario. - ¿Podría darme un ejemplo por favor...? - ¿Podría ser... un ejemplo de...?		
	(Especialmente en grupos pequeños, si fuese necesario) Reformulo lo que he escuchado para ver si he entendido bien. - En otras palabras.../ Si he entendido bien... - He entendido de lo que usted está diciendo que... - ¿Esto a lo que se refiere...?		
RESPUESTAS CONSTRUCTIVAS A LO	Expreso mi acuerdo (parcial) o desacuerdo - (No) estoy de acuerdo/ Estoy parcialmente de acuerdo con la(s)		

QUE SE HA DICHO		idea(s)... - (No) entiendo/ acepto el argumento/ el punto de vista.		
		Enfatizo lo que se ha dicho - Me gustaría enfatizar/ subrayar lo que se ha dicho...		
		Añado a lo que se ha dicho - Me gustaría añadir a...		
		Expreso mi opinión(es), creencia(s), juicio(s) - (No) creo que sea apropiado/ bueno...) el...		
ADAPTAR POSTURA O OPINIÓN	UNA O UNA	Expreso mi apoyo o falta de apoyo - (No) apoyo/ (No) estoy a favor ... Concluyo, reiterando en resumen las ideas principales/ los argumentos. - Concluir, basándose en... - Habiendo sopesado lo que se ha dicho/ lo anterior, Concluyo/ apoyo la idea...		

Anexo 3 – Formulario de evaluación de la estrategia “Habilidades básicas para la discusión en grupo”.

Queridos participantes,

Las preguntas que encontrará a continuación son una iniciativa de la Asociación Rumana RWCT, socia del consorcio internacional RWCT en el proyecto Create-Motivate-Learn (CreMoLe). Nuestro propósito es poner a prueba estrategias que llevan a motivar a los adultos a participar y persistir en el aprendizaje permanente. En este marco, queremos ver hasta qué punto la descripción de las competencias y la ejemplificación del lenguaje utilizado durante un debate, puede ser útil para aumentar la eficacia de la participación en una discusión de este tipo.

Sus respuestas serán anónimas. Le agradeceríamos enormemente que se lo más sincero posible. Gracias por responder a las preguntas y por su colaboración.

1. En una escala del 1 al 10, donde 1 = en absoluto y 10 = mucho, ¿en qué medida cree usted que el formulario titulado: “Competencias necesarias...” ha contribuido a su mayor participación en los debates de la conferencia / grupos de trabajo? Haya un círculo entorno al número que mejor refleje su opinión.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Por favor, dénos una breve explicación de su respuesta:

2. En una escala del 1 al 10, donde 1 = nada y 10 = mucho, ¿en qué medida cree usted que va a utilizar las competencias descritas en el formulario previamente mencionado en las actividades educativas/ interacciones de grupo en el futuro? Haga un círculo entorno al número que mejor refleje su situación.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Por favor, denos una breve explicación de su respuesta:

3. En una escala del 1 al 10, donde 1 = nada y 10 = mucho, ¿en qué medida cree usted que saber cómo interactuar de forma efectiva al participar en actividades de aprendizaje en grupo motiva? Haga un círculo entorno al número que mejor refleje su situación.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Por favor, dénos una breve explicación de su respuesta:

4. Por favor, utilice el espacio detrás de la hoja para añadir los comentarios, opiniones y sugerencias que considere oportunas.

Anexo 4 – Hoja/ etiqueta de presentación para la estrategia de “Prevención en riesgos laborales (PRL).”

<p>¿Qué le sugiere la Manipulación de alimentos?</p> <p>(Escriba la primera palabra que le venga a la mente cuando piensa en la Manipulación de alimentos.)</p>	<p>¿Qué sabe sobre Manipulación de alimentos?</p> <p>(En una palabra, escriba lo que sabe sobre ello)</p>
<h1>NOMBRE</h1>	
<p>¿Cómo puede utilizar la Manipulación de alimentos en su trabajo?</p> <p>(Nombre una cosa para la cual considera que la Manipulación de alimentos es útil en su trabajo diario).</p>	<p>¿Cómo Puede utilizar la Manipulación de alimentos en su vida personal?</p> <p>(Nombre una cosa que considere útil en su vida diaria de la Manipulación de Alimentos).</p>

Anexo 5 – Dilema “Participación activa en el aprendizaje de la Prevención de Riesgos Laborales”.

Un trabajador de la construcción antes de salir de casa para dirigirse al trabajo se despide de su familia. Cuando está saliendo por la puerta, su hijo pequeño le dice: *“Papá, se te olvidan tus botas”*. El trabajador le contesta: *“No pasa nada, hijo, si un día no las llevo, no son tan importantes”*. El niño insiste y él le pregunta a su mujer: *“¿dónde están mis botas de seguridad?”*. Ella le contesta que no lo sabe y que llega tarde al trabajo, así que no puede ayudarle a buscarlas.

Por tanto, él decide marcharse cuanto antes para no llegar tarde pero le dice a su hijo: *“No te preocupes si al fin y al cabo no es obligatorio llevarlas”*. Pero cuando llega a la obra, recordando lo que le había dicho a su hijo, decide dirigirse al encargado de obra, le cuenta lo sucedido y le pide si excepcionalmente le puede prestar unas botas que devolverá al final del día.

El encargado le contesta que en su día se le proporcionaron un par de botas y que la empresa no está obligada a dar más de un par de botas por trabajador al año.

El trabajador se enfada al oír esta respuesta y decide ir más allá, recuerda que muy cerca de la obra hay una oficina de prevención de la Comunidad, que a veces vienen a repartirles folletos informativos, etc...y decide ir a preguntarles. Cuando le cuenta lo ocurrido, los técnicos de la oficina le dicen que ellos no pueden hacer nada, que es la empresa, la que está obligada a proveer las medidas de seguridad necesarias en la obra; así que sintiéndolo mucho, no pueden ayudarle.

El trabajador piensa que ya ha perdido bastante el tiempo y que lo mejor que puede hacer es volver a la obra. A las dos horas, llevando la carretilla de un lado a otro, pisa sin darse cuenta un montón de clavos que uno de sus compañeros ha dejado en el suelo, así como la herramienta que utilizar para cortar. Como consecuencia, el trabajador sufre cortes de gravedad en el pie que no le permiten volver a apoyar el pie o andar con normalidad.

Anexo 6 - Describa a continuación los riesgos que ha identificado en la imagen, el accidente que podría ocasionar, y la medida preventiva que propondría.

RIESGO Nombra los riesgos que has encontrado en la imagen	ACCIDENTE Escribe en qué tipo de daño puede desembocar	PREVENCIÓN Escribe de qué forma podrían evitarse esos daños.

Información personal			
Edad: <input type="checkbox"/> <24	<input type="checkbox"/> 25-34	<input type="checkbox"/> 35-44	<input type="checkbox"/> 55-64
<input type="checkbox"/> >64		Sexo: <input type="checkbox"/> Varón	<input type="checkbox"/> Mujer
Lugar de residencia:	País de residencia:		
Nivel de formación:			
<input type="checkbox"/> Sin titulación oficial universitario	<input type="checkbox"/> Cursos de formación profesional	<input type="checkbox"/> Título	
<input type="checkbox"/> Educación primaria	<input type="checkbox"/> Educación secundaria	<input type="checkbox"/> Otros:	

Anexo 7 –Hoja/etiqueta 2 y dilema 2 “Participación activa en el aprendizaje para la Formación de Manipulador de Alimentos”

**¿Qué le sugiere la Manipulación de Alimentos?
(Escriba la primera palabra que le venga a la mente cuando piensa en la Manipulación de Alimentos)**

**¿Qué sabe sobre la Manipulación de Alimentos ?
(En una palabra, escriba lo que sabe sobre ello)**

NOMBRE

**¿Cómo lo va a utilizar en su trabajo?
(Nombre una cosa que considere útil en su trabajo diario sobre la Manipulación de Alimentos).**

**¿Cómo puede utilizar la Manipulación de Alimentos en su vida personal?
(Nombre una cosa que considere útil en su vida diaria de la Manipulación de Alimentos).**

Dilema

Juan estaba a punto de salir de su casa para ir al trabajo. Su hijo de dos años desayunaba en la mesa de la cocina. Cuando Juan se acercó a él para despedirse, el niño pensando que era un juguete, cogió un cuchillo y, sin querer, cortó a Juan. Podría haber sido mucho peor, pero por suerte sólo fue un corte en la mano que no parecía muy grave.

Juan, sin darle mucha importancia a lo sucedido, salió de casa rápidamente, ya que no quería llegar tarde al matadero. No obstante, cuando llegó al trabajo, le contó lo ocurrido a su jefe de línea y le pidió que, por favor, no lo colocase en la zona de despiece de pollos. El corte no era grave pero la mano le dolía si hacía fuerza con el cuchillo y le sangraba más. El encargado le dijo que era imposible, que estaba muy mal de personal y que debía estar donde siempre. El jefe de línea le insistió en que se pusiese un par de guantes para evitar que la sangre pudiese caer en los pollos y que así estaría todo solucionado.

Después de 5 horas en la cadena despiezando pollos, Juan empezaba a sentir la mano dolorida y en uno de los movimientos, rozó el cuchillo con los guantes, y éstos se rompieron.

La sangre cayó en su zona de trabajo manchando varios de los pollos. Aunque avisó rápidamente de lo ocurrido, la cinta transportadora continuó avanzando. Juan fue a la enfermería, a ver si allí le ponían una venda más segura para su herida.

Ese día un inspector sanitario oficial visitaba el matadero. No era la primera vez que iba, al contrario, este matadero lo había inspeccionado muchas veces y siempre encontraba todo impecable. Por eso, aquel día decidió acortar un poco su inspección y pasar por alto la revisión de las cintas transportadoras. Así regresaría cuanto antes a la oficina donde todavía le esperaba mucho trabajo.

Finalmente los pollos manchados por la sangre de Juan fueron distribuidos y puestos a la venta. Ángela compró uno de esos pollos. Siempre andaba de prisa de un lado para otro: salir del trabajo, la compra, recoger a los niños del colegio, etc. Discutía con su marido, una otra vez, sobre cómo debían repartirse mejor las tareas, pero al final nunca se ponían de acuerdo y ella debía correr de aquí para allá.

Ese día cuando llegó a casa, sonaba el teléfono, la llamaban para recordarle que tenía cita en el dentista. Se le había olvidado completamente y tenía menos de media hora para llegar hasta la consulta. Así que dejó la compra del supermercado en la cocina y salió corriendo sin colocar nada en el frigorífico, hasta que regresó por la noche.

Un par de días después Ángela cocinó el pollo y lo sirvió en el almuerzo. El pollo que había sido en primer lugar manchado por la sangre de Juan, y que después había permanecido muchas horas sin refrigeración. Por la noche, toda la familia enfermó.

Tuvieron que ir todos al hospital, aunque quién peor lo pasó fue su hija, que tuvo que estar ingresada durante una semana. Después de varias pruebas, el diagnóstico fue “Intoxicación alimentaria de origen desconocido”.

De los 6 personajes de esta historia: Juan, el hijo de Juan, el jefe de línea, el inspector de sanitario, Ángela, el marido de Ángela; ¿a cuál de ellos se le puede tener por responsable de la intoxicación? Ordena los 6 personajes de mayor a menor grado de responsabilidad.

Anexo 8: Esquema del plan de estudios de la estrategia “Trabajo biográfico”.

Las actividades descritas a continuación no tienen por qué presentarse en orden estrictamente cronológico. Hay una gran cantidad de posibilidades de ajustes: el orden de los temas puede cambiarse o incluso se pueden omitir. No tiene por qué verse como un programa completo, sino como una posibilidad para elegir entre distintas opciones. La práctica de trabajo biográfico implica el conocimiento y las habilidades que van más allá de una formación de base de profesores o formadores. Los conocimientos psicológicos y de asesoramiento son beneficiosos y aún más importante es la conciencia de sí mismo, las experiencias personales y el disfrute en el trabajo biográfico.

Pasos/actividades	Objetivo	Método/ Medio
Introducción del trabajo biográfico		
Auto reflexión	Significados desarrollados	Cuenta cuentos
Metáfora “La vida es como un viaje”	Ver la vida como algo a lo que se puede dar forma	Asociación, filosofar.
Valorar las experiencias	Ampliar la visión de recursos	Interacción, pintar, contra cuentos, taller.
Origen		
Origen familiar	Crear un árbol genealógico	Entrevistas
Miembros de la familia	Recopilar historias	Entrevistas
Imágenes específicas de género	Visualizar a los miembros de la familia	Entrevistas (historias sobre miembros de la familia)
Quién pertenece a mi comunidad	Caracterizar a la comunidad	Crear un póster
Recursos		
Recursos de las personas	Recordar quién le ha animado y apoyado durante su vida	Historias en las que han participado y contribuido estas personas
Tradiciones, valores	Ordenar los valores_ ¿Qué te gustaría mantener/ o dejar atrás?	Traer o dibujar símbolos
Modelos a seguir	Presentación de modelos a seguir	Fotos, libros, películas.
El éxito y cómo hacer frente a las dificultades.	Trabajar aspectos comunes de lo bueno y de	Dibujar imágenes, contar historias.

	las experiencias difíciles	
Recursos personales	Desarrollar la conciencia de dónde saca cada uno la energía	“4 esquinas” – un método que involucre trabajar con diferentes opciones

Identidad		
Partes de la identidad	Nombrar partes de la identidad	Visualizar distintas áreas temáticas (grupos, similitudes, contradicciones), grupos de discusión.
Grupo de auto-percepción (identidad de grupo)	Averiguar cómo definimos el “nosotros/yo” y los “demás”	Hablar de desarrollo de identidad de grupo (visualizar video)
Singularidad individual	Aportar temas que le representen	Sensibilización sobre las características (habilidades, talentos, etc.) trabajo en grupo.
Visión interactiva en diferentes aspectos	Conecte el entorno con el estilo de vida personal (trabaje con el árbol metafórico)	Individual o en grupo

Camino de vida		
El camino propio de vida	Obtenga capacidad de “mirar hacia al interior” en el camino de la vida, conexiones	Viaje imaginario, hablar sobre las impresiones a posteriori
Visiones, objetivos en la vida	Manejar con “grandes” planes	Viaje imaginario, hablar sobre las impresiones a posteriori
Coraje y autoestima	Superar las barreras de los hábitos	Historia, discusión
¿Qué necesito ser capaz de hacer para poder ir por este camino?	Motivar, trabajar con refranes (por Ej. Un viaje de 1000 km empieza por el primer paso)	Discusión: ¿Qué nos dicen estos refranes?
Mapa: pasos a delante	Trabaje el paso siguiente concreto (escriba un plan)	Marque su lugar actual y trace el camino que debe tomar hasta su futuro objetivo.

Sugerencias metodológicas

- Permitir a los participantes que elijan un tutor personal para el trabajo por parejas; esto es una manera de permitir una interacción personal protegida. Colaboración con monitores para la detección temprana de signos de malestar.

- La regla principal del enfoque biográfico es: el alumno decide cuánto quiere compartir sobre su vida personal. El formador no debe presionar al alumno y no debe entrar en conjeturas.
- Las historias que el formador decida utilizar pueden adaptarse a las necesidades de un grupo específico o un taller concreto.
- Tanto los sujetos como los métodos pueden ser completados y desarrollados más adelante.
- El material que se debe utilizar incluye tarjetas OH: tarjetas con una variedad de imágenes, que permiten distintas asociaciones y puntos emocionales de factores de conexión; un juego de cartas: "Persona", caras de hombres, mujeres y niños.

Anexo 9 – Fase piloto 1 y fase piloto 2 (EPE y EOE) de la estrategia de “Foro online para el aprendizaje de idiomas”.

Tipo de curso de idioma	Curso intensivo iberika	Curso nocturno para jóvenes de Iberika	Curso nocturno con un grupo de edades y habilidades mixtas TVV	Curso nocturno con un grupo de edades y habilidades mixtas TVV
Número de participantes:	3	5	2 grupos de 12 participantes cada uno	10 participantes
Rango de Edad:	18	20 – 30	35 – 55	30 - 50
Idioma:	Español (A0-A1)	Inglés (A1/A2)	Inglés Financiero	Inglés
Tiempo:	2 semanas de curso intensivo (30h/semana)	Una vez a la semana, 90 min	Una vez a la semana, 90 min;	Una vez a la semana, 90 min
Motivación para aprender un idioma:	Participación en intercambios de semestres en un país de habla española	Para el trabajo, para viajar y para divertirse	Para trabajar	Para trabajar, para viajar y para divertirse
Tipos de plataforma de aprendizaje virtual sobre la cual se creó el café chat virtual	Moodle	Moodle	Sistema comprado a una editorial.	Moodle
Uso del café virtual:	Voluntario	Voluntario	Obligatorio	Voluntario
Habilidades informáticas :	Buenas	Buenas	Buenas	Medio
Temática del café virtual	Hobbies comunes	Vacaciones,	Deportes y hobbies.	Deportes y

		gramática		hobbies.
Respuesta de los participantes después de usar el café online:	Muy bueno; ha aumentado la motivación para aprender el idioma.	Bueno después de algunas dificultades al principio.	Bueno, sobre todo por su uso obligatorio	Impresiones diversas

Anexo 10 – Captura del foro online utilizado en al curso intensivo de español (fase piloto).



Hobbys e intereses en común

von Admin User - Samstag, 1. Januar 2011, 13:13

Hola chic@s😊

Qué tal si hablamos hoy de nuestros hobbies e intereses? Cada uno comenta qué le gusta y qué le interesa hacer en su tiempo libre. Seguro que en el grupo hay compañeros que tienen hobbies en común...

Yo (la profesore 😊) escribo sobre mis hobbys e intereses y, después, otra persona del curso escribe sobre el tema, ¿vale? :

_A mí me encanta la música, especialmente me gusta escuchar flamenco. También me encanta salir con amigos y charlar. Y me gusta mucho ir al cine. Me interesa el cine europeo y también de otros países, por ejemplo, el cine que se hace en Israel. Generalmente me gustan las películas francesas, bueno, no todas, claro.

Ah! y también tengo un hobby exótico: En España me gusta buscar setas en el campo (champiñones, niscalos, etc) y también juego al frontenis, es una modalidad de tenis que se practica en mi región.

Me interesa también la literatura, sobre todo la española y la alemana 😊, y también mirar los blogs de cocina, síii, es verdad. Y la política... pues... no me interesa nada ahora 😊 Y a ti, ¿qué te gusta y qué te interesa? ¿tenemos cosas en común?

[Bearbeiten](#) | [Löschen](#) | [Antwort](#)



Re: Hobbys e intereses en común

von Alumno1 Alumno1 - Donnerstag, 13. Januar 2011, 14:14

¡Hola!

Si, tenemos unas cosas en común... Por ejemplo a mí también me encanta la música - ¿conoceis Ludovico Einaudi? - y me gusta la música de flamenco. También me gusta la literatura, leo todos los tipos de libros pero me encantan las obras de Sebastian Fitzek - si lo no conoceis ¡¡LEER!! - y las de Derek Landy. Y la política no me interesa nada tampoco.

Naturalmente tengo un hobby especial: Me gusta mucho pasear con mi perro en los bosques y identificar los árboles, ante todo en el ontoño. Bueno, solo conozco los nombres alemanes, no se los latinos ;)

El hobby invierto el más tiempo es el baile. Bailo flamenco, tango argentino, breakdance, zumba, latín y el baile estándar en seis

Anexo 11 – Captura del foro online que se utiliza para el curso de inglés de noche (fase de intercambio de experiencias piloto).

 **Holiday Chat!**
by [Englishteacher1](#) [Englishteacher1](#) - Thursday, 19 May 2011, 03:12 pm

Anyone on this site

Hello Everyone,

This is a new chat where we can practice our English together. It is summer now and everyone is going on Holiday. I think we should all talk about our best vacations. My best vacation was when I went to London three years ago for a week. I stayed in a hotel near Hyde Park. I booked the hotel online! I visited lots of tourist sights in London like the London Eye and Buckingham Palace. The best part was the weather. It was sunny and warm and it didn't rain once! London is a great place to visit because you can go sightseeing and shopping and speak English! When it was time to go I didn't want to go home! Have you ever been to London?

Now tell me about you. What was your best holiday? Where did you go? When did you go? What can you do there? Why was it the best holiday?

Best,

Katherine

[Edit](#) | [Delete](#) | [Reply](#)

 **Re: Holiday Chat!**
by [Student2](#) [Student2](#) - Thursday, 9 June 2011, 07:44 am

Hallo Katherine,

I was too in London **for few years a few years ago**. Unfortunately the weather was typical - raining, raining, raining.☹ It was also very hard for me to understand the spoken English. But I like the shops (I bought some shoes) and the old part of the town.

Last month I was in Australia. A great country! First I traveled by a car along the **westcoast west coast**. The nature is very untouched there. I watched exotic birds, saw kangaroos on the beach, koalas on the top of the trees and swam with lovely dolphins. It was like **in a being in** paradise. After that I visited a friend in Melbourne. It's a very nice city on the ocean. And finally I drove to Sydney. The Opera House and the Harbour Bridge **was were** really impressive. The Aussies are very **kindly kind** and not as so busy as the Germans. But the cost of living **are is** very expensive.

My best holiday was in 2004. My friend invited to meet his family in Cameroon. He showed me his country and I enjoyed the enormous hospitality of the natives. I appreciated the sense of humor of the african people. Next year I'm going to Cameroon again. My friend is going to **marry get married**.

III. Referencias

1. Beck, I.L., & McKeown, M.G., Hamilton, R.L., & Kugan, L. (1997). *Questioning the author: An approach for enhancing student engagement with text*. Newark, DE: International Reading Association.
2. Benware, C. A., Deci, E. L. (1984). *Quality of Learning With an Active Versus Passive Motivational Set*, in *American Educational Research Journal*, Winter 1984, Vol. 21, No. 4, pp. 755-765.
3. Bucay, J. (2005). *Komm, ich erzähl dir eine Geschichte*, Ammann Verlag.
4. Crawford, et. al. (2005). *Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classroom*, Una publicación del proyecto RWCT, Open Society Institute.
5. Agrupación Crear-Motivar-Aprender. 2010. "Motivar a los alumnos adultos" *La participación y la persistencia en los Procesos de Aprendizaje Permanente - Colección de las mejores prácticas, recuperado 14 de junio 2011*
6. <http://www.cremole.eu/home/viewpage/id/43>.
7. Create-Motivate-Learn Partnership. 2010. *Survey report – Best Practices of Training Methodologies and Learning Techniques in Adult Education*, retrieved 14 June 2011 <http://www.cremole.eu/home/viewpage/id/14>.
8. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
9. Dietrich, R. (2002). *Der Palast der Geschichten*. Verlag Dietrich.
10. Ellis, E.S., Worthington, L. & Larkin, M.J. (1994). Executive summary of research synthesis on effective teaching principles and the design of quality tools for educators. Technical Report No. 6, University of Oregon, National Center to Improve the Tools of Educators.
11. European Commission Communication: *It is never too late to learn*, COM(2006) 614, 23.10.2006, retrieved 14 June 2011 http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2006/com2006_0614en01.pdf.
12. European Commission Communication: *Action Plan on Adult Learning: It is always a good time to learn* COM(2007) 558, 27.9.2007, retrieved 14 June 2011 http://ec.europa.eu/education/policies/adult/com558_en.pdf.
13. Hölzle, C., Jansen, I. (Hrsg.). *Ressourcenorientierte Biografiearbeit*
14. <http://www.learning-theories.com/kellers-arcs-model-of-motivational-design.html>.
15. Keller, J. M. (1983). *Motivational design of instruction*. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: An overview of their current status*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
16. Kirschke, W. (1997). *Erdbeeren zittern vor dem Fenster*. OH Verlag

17. Liu, W. C., Wang, C. K. J., Tan, O. S., Koh, C., Ee, J. (2009). *A self-determination approach to understanding students' motivation in project work*. In *Learning and Individual Differences* 19 (2009), pp. 139–145.
18. Meredith, K. S., Steele, J. L. (2011). *Classrooms of Wonder and Wisdom: Reading, Writing and Critical Thinking for the 21st Century*. Corwin.
19. Meredith, K. S., Steele, J.L., & Temple, Ch.(1998). *Ďalšie stratégie na rozvíjanie kritického myslenia (Further Methods on Critical Thinking)*. Prepared for Orava Project and Reading and Writing for Critical Thinking Project, Guidebook IV, Bratislava, Orava Association for Democratic Education.
20. Niemiec, C., Ryan, R. M. (2009). *Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice*, in *Theory and Research in Education*, Vol. 7(2), 2009, pp. 133-144.
21. Petrasová, A. (2009). *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy. Sprievodca zavádzaním štandardov. (Critically Thinking Teacher – a Creator of a School Quality. The Guide to Introduce the Standards)*. Second edition. Prešov, Rokus.
22. Petrasová, A. (2009) *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy. Reflexia z overovania a zavádzania inováčných stratégií. (Critically Thinking Teacher – a Creator of a School Quality. Reflections from the Testing and Introducing of the Innovation Strategies.)* Second edition. Available at CD. Prešov, Rokus.
23. Ruhe, H. G. (2003). *Methoden der Biographiearbeit*, Beltz Verlag.
24. Samarah, P. (2004). *Fantasie- und Körperreisen*, Affenkönig Verlag.
25. Steele J. L., Meredith, K. S. & Temple,C. (1998). *A Framework for Critical Thinking Across the Curriculum*. Prepared for Reading and Writing for Critical Thinking Project, Guidebook I (unpublished).

Hoja de sugerencias o comentarios

RWCT International Consortium

6/22 Luceafarului Street

400343 Cluj-Napoca

Rumania

office@rwctic.org

Hoja cumplimentada por:

Nombre: _____

Organización: _____

Dirección: _____

Utilicé en mi formación los siguientes métodos, técnicas o actividades de aprendizaje:

El método, la técnica o actividad formativa se ha utilizado en la formación/ talleres con la temática:

Después de utilizar el método/ técnica/ actividad formativa yo/nosotros hemos llegado a la(s) siguiente(s) conclusión(es)

(Si necesita más espacio, por favor escriba sus reflexiones en un papel por separado)

Yo/ nosotros hemos llevado a cabo las siguientes adaptaciones

porque

En mi/ nuestra opinión esta guía es:

_____(Por favor, exponga su opinión sobre la guía)

Le adjunto los siguientes documentos (materiales, recursos, opiniones de los participantes, etc.) que puedan ser relevantes:

¡Gracias por su apoyo!