



**Diseño de un protocolo de acogida escolar para integrar a las familias de niños brasileños
no hispanohablantes en edad preescolar al sistema educativo colombiano**

Vannessa Vargas Guerrero

Daniela Viola

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Comunicación y Lenguaje

Maestría en Lingüística Aplicada de ELE

Bogotá

2015

**Diseño de un protocolo de acogida escolar para integrar a las familias de niños brasileños
no hispanohablantes en edad preescolar al sistema educativo colombiano**

Vannessa Vargas Guerrero

Daniela Viola

**Trabajo para optar al título de Magíster en Lingüística
Aplicada del Español como Lengua Extranjera**

ASESOR

William Enrique Sánchez Amézquita

Magister en Lingüística aplicada y en Estudios culturales

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Comunicación y Lenguaje

Maestría en Lingüística Aplicada de ELE

Bogotá

2015

Agradecimientos

Deseamos expresar nuestros más sinceros agradecimientos a nuestro asesor, William Sánchez por su paciencia y dedicación en todo este recorrido. Sus alientos, consejos y conocimientos fueron muy importantes para la realización de nuestro trabajo.

A Nancy Agray porque siempre fue una voz de apoyo en muchas circunstancias. A Ana María Rojas y Carlos Rico Troncoso por la ayuda brindada independientemente de sus inúmeros compromisos.

A nuestras evaluadoras expertas, María Clara Correal, Andrea Torres, Nidia Elizeth Castañeda y Ana Luisa Castro por la dedicación en realizar con mucho aprecio y puntualidad nuestro trabajo.

A todas las mamás de la Fundación Acuarela, en especial Andrea Souza, por toda la amabilidad que transformaron una idea en una linda Acuarela.

A todos nuestros amigos, compañeros de la maestría por apoyarnos con mensajes renovadores y positivos.

Y a todos los docentes de la maestría, fuente de inspiración para culminar este camino.

Dedicatoria

A mi hija Isabela, mi fuente de inspiración que empezó este camino en mi vientre. A mi esposo John por toda la paciencia y amor a mi dedicado en todo el recorrido.

Daniela Viola

“Algunas caídas son el medio para levantarse a situaciones más felices.” William Shakespeare

Vannessa Vargas

Contenidos

1	Introducción.....	ix
2	Problema.....	2
2.1	Aspectos de la migración laboral: el caso colombiano y brasileño.....	3
2.1.1	Concepto de migración	3
2.1.2	Migración laboral.....	6
2.2	Situación problemática.....	12
2.3	Pregunta de investigación.....	19
2.4	Justificación del problema.....	19
2.4.1	Importancia de la investigación	19
2.4.2	Estado de la cuestión.....	21
2.4.3	Balance general de los antecedentes	25
3	Objetivos de la investigación.....	26
4	Aspectos teóricos conceptuales	27
4.1	La educación intercultural bilingüe.....	28
4.2	Educación:.....	29
4.3	Interculturalidad	40
4.4	Bilingüismo	46
4.5	Desarrollo de materiales.....	51

5	Aspectos metodológicos	54
5.1	Tipo de investigación	55
5.2	Ruta metodológica.....	55
5.2.1	Identificación de la necesidad del material	56
5.2.2	Exploración de la necesidad.....	57
5.2.3	Realización contextual	57
5.2.4	Realización pedagógica	58
5.2.5	Producción física.....	58
5.2.6	Uso y evaluación del material.....	60
6	Presentación y análisis de resultados.....	61
6.1	Análisis por categorías	62
7	Conclusiones.....	66
8	Futuras líneas de investigación.....	72
9	Referencias	73
10	Anexos.....	84

Lista de esquemas

1. Esquema 1 Boletín anual de estadísticas. América del Sur.	1
2. Esquema 2 Tipos de migración. (2015).Fuente: Migración Colombia y OIM. Elaborado por Vannessa Vargas.	5
3. Esquema 3 Aspectos teóricos conceptuales. Elaborado por Daniela Viola.	27
4. Esquema 4 La rueda del aprendizaje.	38
5. Esquema 5 La escala Bennett y la sensibilidad intercultural.	43
6. Esquema 6 Competencia Comunicativa Intercultural en la enseñanza de una lengua extranjera.	45
7. Esquema 7 Dieciséis principios del diseño de la información.	52

Lista de tablas

1. Tabla 1 Cuadro de certificados de proporcionalidad expedidos 2002-2009.	9
2. Tabla 2 Aumento migratorio de brasileños en Bogotá, Colombia.	11
3. Tabla 3 Componentes de un protocolo de acogida.	33
4. Tabla 4. Principios para el diseño del material.	57

Lista de anexos

5. Anexo 1 Contexto histórico: Historia de la migración internacional en Colombia.	84
6. Anexo 2 Cuadro comparativo de planes, programas y protocolos de acogida.	87
7. Anexo 3 Modelo de rejilla de evaluación para expertos.	89
8. Anexo 4 Cuestionario para entrevista para las familias.	93
9. Anexo 5 Cuestionario de entrevista para docentes.	94

Glosario

Acogida: Es el proceso que pone en marcha el centro y la comunidad educativa a través de un conjunto de actividades, que tienen como objetivo facilitar la llegada y adaptación del nuevo alumnado, y que implican la participación activa de esta comunidad.

Andragogía: Es la disciplina que se ocupa de la educación y el aprendizaje del adulto.

Brasileiros no mundo: Es una organización que busca instrumentar y ampliar el dialogo entre el Ministerio de las Relaciones Exteriores y las comunidades brasileñas en el exterior. En ese portal es posible acceder a las informaciones sobre las comunidades brasileñas en el exterior, así como las compilaciones de las organizaciones y los medios de comunicación, la población estimada de brasileños en el mundo y las referencias bibliográficas.

Comunidad Andina de Naciones [CAN]: Es un organismo regional de cuatro países (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú), que tienen un objetivo común: alcanzar un desarrollo integral, más equilibrado y autónomo, mediante la integración andina, sudamericana e hispanoamericana.

Competencia Comunicativa Intercultural [CCI]: Es la capacidad general, social y psicológica, de un individuo para manejar apropiadamente los encuentros con personas de otras culturas.

Comunidad Educativa: Es aquella conformada por estudiantes, educadores, padres de familia, egresados, directivos docentes y administradores escolares.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]: Es la entidad responsable de la planeación, levantamiento, procesamiento, análisis y difusión de las estadísticas oficiales de Colombia.

Educación Intercultural Bilingüe [EIB]: Es una educación abierta y flexible que busca promover el diálogo crítico y una sana convivencia en un escenario de encuentros y

desencuentros entre las diferentes identidades culturales de los integrantes de la comunidad educativa a través del desarrollo de competencias educativas, interculturales y bilingües.

Familia: Es el sistema en el que todos sus miembros influyen en este y se ven influidos, siendo considerado el eje central de transmisión de valores culturales, lingüísticos, patrimoniales, etc. También, se usa en el sentido genérico para referenciar a aquellos quienes están a cargo del niño o niña.

Fundación Acuarela: También Grupo Acuarela, es una entidad reglamentada sin ánimo de lucro en Bogotá, fundada por brasileñas residentes en Bogotá, la cual se encarga de contribuir con el proceso de integración y adaptación social de migrantes brasileños desde sus tres ejes de apoyo: la integración social, los eventos culturales y el trabajo social.

Inversión Extranjera Directa [IED]: Es aquella que realizan personas naturales o jurídicas no residentes en el país donde se efectúa la inversión, la cual puede hacerse mediante la compra de acciones o participaciones de una empresa establecida o constituida en el país con ánimo de permanencia.

Ley de Directrices y Bases [LDB]: Es la ley que establece las directrices base de la educación nacional de Brasil.

Lusohablante: Es el hablante del idioma portugués. También lusoparlante.

Mercosur: El Mercado Común del Sur (MERCOSUR) es un proceso de integración regional instituido inicialmente por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay al cual en fases posteriores se han incorporado Venezuela y Bolivia, ésta última en proceso de adhesión. EL MERCOSUR es un proceso abierto y dinámico. Desde su creación tuvo como objetivo principal propiciar un espacio común que generara oportunidades comerciales y de inversiones a través de la integración competitiva de las economías nacionales al mercado internacional.

Migración: Es un sistema de redes de movilización sociodemográfica que tiene un impacto tridimensional (espacio, tiempo, carácter) en la dinámica de un Estado – Nación.

Organización Internacional para las Migraciones [OIM]: Es la única organización intergubernamental de ámbito mundial dedicada a los asuntos migratorios. Su objetivo consiste en la promoción de la migración humana y ordenada en beneficio de todos, ofreciendo servicios y asesoramiento a gobiernos y migrantes.

Organización Internacional para el Trabajo [OIT]: Es un organismo especializado de la ONU que tiene por objetivos la promoción de la justicia social y el reconocimiento de las normas fundamentales del trabajo, la creación de oportunidades de empleo y la mejora de las condiciones laborales en el mundo.

Resumen

Esta investigación propuso un protocolo de acogida escolar para facilitar la integración de las familias de niños brasileños no hispanohablantes en edad preescolar (3-5 años) al sistema educativo colombiano, debido al déficit de materiales relacionados con este campo de la lingüística aplicada del español como lengua extranjera.

Para su elaboración definimos como marco de referencia los aspectos teórico conceptuales de la Educación Intercultural Bilingüe [EIB], en lo que concierne a: Protocolo de acogida, competencia comunicativa intercultural [CCI] y bilingüismo aditivo; lo anterior, se articuló a través de la rueda del aprendizaje de Tranjan (2011), como metodología que facilita el aprendizaje en adultos.

Por último, el protocolo de acogida escolar fue validado a través de la evaluación de un grupo de expertas y del pilotaje efectuado a algunas familias brasileñas, con el propósito de mejorar el producto final presentado a la comunidad académica.

Palabras clave: Protocolo de acogida escolar, educación intercultural bilingüe, competencia comunicativa intercultural, andragogia y rueda del aprendizaje.

Abstract

This research proposed a school welcome protocol to facilitate the integration of the Brazilian pre-schooler children no Spanish speaker's families to the Colombian educational system, due to the lack of materials related to the applied linguistics field of Spanish as a foreign language.

The frame of reference was defined based on the Intercultural Bilingual Education [IBE], referring to: welcome protocol, Intercultural, Communicative Competence [ICC] and additive bilingualism; the material was assembled by the Learning wheel made by Tranjan (2011), as a methodology that facilitates adults' learning.

In the final analysis, the scholar welcome protocol was validated through the experts' report and the Brazilian families' pilot, with the purpose of presenting an improved edition of the protocol to the academic community.

Key words: Scholar welcome protocol, intercultural bilingual education, intercultural communicative competence, andragogy and the learning wheel.

Resumo

Esta investigação propôs um protocolo de acolhida escolar para facilitar a integração das famílias de crianças brasileiras não hispano falantes em idade pré-escolar (3-5 anos) ao sistema educativo colombiano, devido ao déficit de materiais relacionados com este campo da linguística aplicada do espanhol como língua estrangeira.

Para a sua elaboração definimos como marco de referência os aspectos teórico conceptuais da Educação Intercultural Bilíngue [EIB], no que concerne a: Protocolo de acolhida, competência comunicativa intercultural [CCI] e bilinguismo aditivo; o anterior, articulou-se através da roda da aprendizagem de Tranjan (2011), como metodologia que facilita a aprendizagem em adultos.

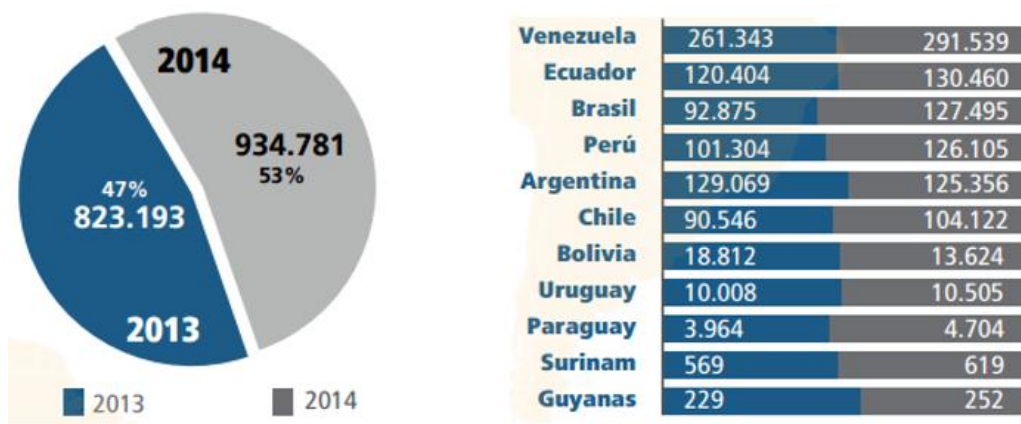
Por último, o protocolo de acolhida escolar foi validado através da avaliação de um grupo de expertas e da pilotagem efetuada a algumas famílias brasileiras, com o propósito de melhorar o produto final apresentado à comunidade acadêmica.

Palavras chave: Protocolo de acolhida escolar, educação intercultural bilíngue, competência comunicativa intercultural, andragogia e roda da aprendizagem.

1 Introducción

Colombia es un país culturalmente diverso, por su variedad geográfica, de flora y fauna, étnica, lingüística, que se enriquece por la progresiva influencia de los múltiples grupos migratorios de diferentes países. Específicamente, el patrón migratorio de personas lusohablantes, quienes provienen de Brasil, ha crecido significativamente durante los recientes años en Colombia, como lo expone la siguiente gráfica.

Esquema 1 Boletín anual de estadísticas. América del Sur.



Fuente: Migración Colombia, 2015.

Concretamente, la gráfica muestra a Brasil con la variación migratoria más alta en Colombia en comparación con América del Sur, el 37% durante el periodo 2013-2014, según reportes de Migración Colombia (2015), Unidad Administrativa Especial adscrita al Ministerio de Relaciones Exteriores, que tiene como misión ejercer el Control Migratorio en el país.

Motivadas por esta realidad, este equipo investigador de la Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana [PUJ], llevó a cabo un acercamiento con Andrea Souza, directora -provisional- de la Fundación Acuarela, organización que tiene como misión integrar y apoyar a los brasileños residentes

en Bogotá, quien manifestó dificultades durante el proceso de inclusión y adaptación de estudiantes brasileños en edad preescolar y sus familias en el sistema educativo colombiano.

Esta situación ha justificado el desarrollo del proyecto de investigación, sustentado en este documento, con el propósito de responder a la pregunta: ¿De qué manera se puede facilitar la integración escolar de las familias de niños brasileños no hispanohablantes en edad preescolar al sistema educativo colombiano?

Aunque las respuestas al anterior interrogante podrían ser múltiples, para contribuir a abordar la problemática en este trabajo se planteó como objetivo general la elaboración de un protocolo de acogida escolar fundamentado en las bases teóricas de la Educación Intercultural Bilingüe [EIB], con el propósito de sensibilizar a la comunidad educativa frente a los diferentes encuentros interculturales en contextos de inmersión.

Como parte del desarrollo metodológico del presente proyecto de investigación práctico, se diseñó una propuesta de protocolo de acogida escolar desde la perspectiva de la Rueda del Aprendizaje como metodología de acercamiento a las familias migrantes lusohablantes.

Finalmente, se exponen los resultados de una primera evaluación, con el fin de contribuir en el desarrollo de herramientas educativas en ELE que favorezcan a desarrollar conciencia cultural frente al creciente fenómeno migratorio en el país.

2 Problema

Este capítulo presenta la situación que orientó este proyecto investigativo, tomando como eje el fenómeno de la migración en Colombia como fundamento de la justificación del problema y los objetivos de la investigación.

2.1 Aspectos de la migración laboral: el caso colombiano y brasileño

Ordúz (2009) expone que, con el paso de los años, el Estado colombiano ha resaltado la importancia que la *migración* ha tomado frente al desarrollo del país; en consecuencia, las instituciones reguladoras como Migración Colombia, la Organización Internacional del Trabajo [OIT], los Ministerios de Relaciones Exteriores y de la Protección Social, la Dirección de Asuntos Consulares y la Organización Internacional para las Migraciones [OIM], han contribuido en la construcción de políticas migratorias laborales con el propósito de explicar el impacto demográfico, económico, social y cultural en el estado.

A continuación, y como objeto de este apartado, las autoras intentan exponer al lector (es) el concepto de la migración, sus tipologías y sus efectos en la relación bilateral entre Brasil y Colombia.

2.1.1 Concepto de migración

La *migración* es definida por la OIM (2006) como “Movimiento de población hacia el territorio de otro Estado o dentro del mismo que abarca todo movimiento de personas sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas; incluye migración de refugiados, personas desplazadas, personas desarraigadas, migrantes económicos.” (p. 38). Esta definición resultó un poco restrictiva, ya que por una parte se refiere a la migración como un fenómeno que se reduce a un carácter espacial y cuantitativo, y por otra muestra los casos de grupos migrantes que han tenido una movilidad forzosa, sin incluir a aquellos que migran voluntariamente.

La misma institución junto con Migración Colombia establece como concepto “el movimiento geográfico de las personas a través de una frontera específica con el propósito de establecer una nueva residencia habitual temporal o permanente”. (Migración Colombia y OIM,

2013, p. 23). En esta definición se delimita el concepto con la expresión nueva residencia habitual, que implica los conceptos de familia, trabajo, cultura y vida cotidiana por un tiempo determinado.

A su vez Skeldon (como se citó en Cholewinski, 2014) explica que la migración es un proceso de cambio demográfico considerado como “un complejo sistema de movimientos de corto y largo plazo, de corta y larga distancia” (p. 20). En particular, este concepto tiene en cuenta las variables de tiempo y distancia, e implementa la idea de sistema, lo que contribuye a una visión holística de análisis de este fenómeno de la migración.

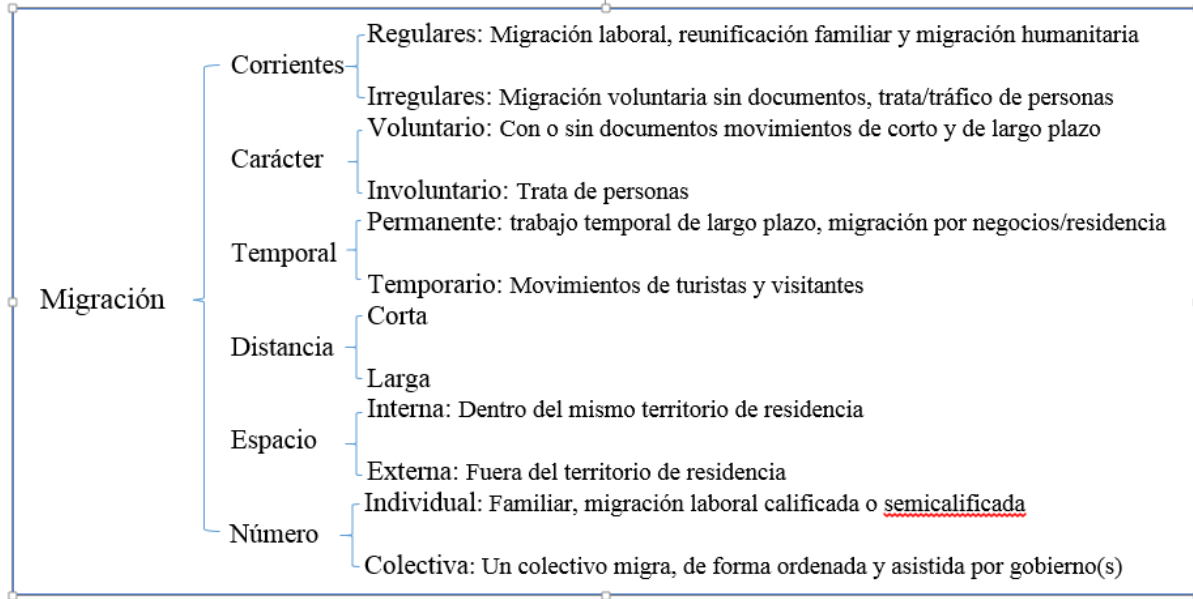
Por otra parte, Castaño Madroñal (como se citó en González y Córdoba, 2014) propone que la migración es “[...] una forma de percibir la sociedad, ya no como ‘estructura’, [...], sino más bien a manera de ‘red’” (p.36). Esta definición nos aporta el concepto de sociedad como un sistema regulado, jerárquico y diferenciado, que se entenderá como la suma de los elementos constituyentes interrelacionados e interdependientes en interacción.

De este modo, y para el objeto de estudio de este proyecto, la migración es entendida como un sistema de redes de movilización sociodemográfica que tiene un impacto tridimensional (espacio, tiempo, carácter) en la dinámica de un Estado – Nación.

Hecha esta salvedad y de conformidad a lo expuesto previamente, damos paso a las diferentes tipologías migratorias que se han propuesto y, que por efectos prácticos de nuestra investigación, las clasificamos así: según las corrientes (regular e irregular), según su carácter (voluntario e involuntario-forzado), según el tiempo (permanente y temporario / corto y largo), según la distancia (corta y larga), según el espacio (interna y externa / nacional e internacional) y, por último, según el número (individuales y grupales).

A continuación representamos gráficamente la clasificación con la descripción de las poblaciones tomada de la literatura revisada en el siguiente esquema:

Esquema 2 Tipos de migración. (2015).



Fuente: Migración Colombia y OIM. Elaborado por Vannessa Vargas.

Solimano (como se citó en Cárdenas y Mejía, 2006) explica la existencia de tres factores determinantes para los flujos migratorios, entre el país de origen y el país de destino: el factor económico, que contempla el mercado laboral y la remuneración salarial; el factor social o de redes de apoyo, que busca facilitar el proceso de asimilación e integración cultural; y, en tercer lugar, el factor político, que comprende la idea de vivir en una sociedad pluralista con libertades, acompañado por el deseo de escapar de guerras civiles o conflictos armados.

Es por esto que el hablar de *migración* no se trata solo de cifras sino que también implica entender el por qué, el cómo y con qué fin las personas se movilizan de su país; de esta forma entenderemos que una de las principales causas de migración es por razones laborales, la cual se desarrollará en el siguiente apartado.

2.1.2 Migración laboral

Como se afirmó previamente, una de las principales causas de la migración es la laboral, la cual se entiende como la movilización sociodemográfica integrada en el sistema de trabajo del país receptor por un tiempo determinado.

Por ende, es importante resaltar la clasificación sobre el concepto de migración laboral establecida por Stark (2009), Simon (2010), Taylor (2009) y Young-Wnag (2009) (como se citó en Migración Colombia y OIM, 2013, p. 24) en la que contemplan los siguientes aspectos: el tiempo, el carácter y el destino (espacio), por lo cual hablaremos de migración laboral que, en general, es un movimiento regular, temporal, voluntario e internacional.

De este modo y retomando las motivaciones generadoras de la migración (véase Solimano p. 9), la migración laboral contemplará los siguientes aspectos: el económico, el legal y el social, presentados a continuación.

A. Aspecto económico

Es evidente que de la migración laboral resulta la interacción e interdependencia de los Estados como consecuencia de la globalización económica, lo que repercute en los salarios, la seguridad y las competencias laborales de los trabajadores y viceversa. Al respecto, Cholewinski (2014) comenta que “las proyecciones demográficas para los próximos 40 años dan a entender que la migración laboral internacional será un factor cada vez más importante en lo que respecta a mantener la productividad de las economías nacionales”. (p. 332)

En efecto, las alianzas estratégicas entre países contribuyen positivamente en el desarrollo de las naciones. Considerando lo anterior, es importante señalar que en el año 2004 Colombia firmó la asociación como miembro del Mercosur, como parte del acuerdo entre países de

América del Sur, con el propósito de lograr una integración económica que permita fortalecer la calidad de vida de quienes la integran.

Así, por ejemplo, con base en las cifras mostradas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] que muestran el crecimiento del Producto Interno Bruto [PIB] en los años 2010 (4%) y 2011 (5,9%), la inversión extranjera directa [IED] aumentó en Colombia como resultado de la confianza económica desarrollada por los inversionistas foráneos; así mismo, incrementó la tasa de empleo (0.3%) con su respectiva disminución de tasa de subempleo objetivo y subjetivo. (Migración Colombia y OIM, 2013, p. 20).

En consecuencia, según el censo del 2005, “el DANE calculó que el número de extranjeros en Colombia era de 109.971, destacando que de esta cifra el 34 % (36.946) manifestó haber laborado en la última semana” (Migración Colombia y OIM, 2013, p. 22).

Posteriormente, Migración Colombia y OIM (2013) realizaron un estudio sobre la *Caracterización sociodemográfica y laboral de los trabajadores temporales extranjeros en Colombia*. En este estudio se menciona que, entre los años 2007 y 2011, la migración laboral había crecido en un 102 por ciento. De ahí que en el 2007 entraron a trabajar en Colombia 29.662 extranjeros y en el 2011 la cifra creció a 59.857 personas, procedentes de diferentes países con énfasis en Brasil que representa el 6,90 % de esta población.

A continuación, consideraremos los aspectos legales que giran en torno a la migración laboral internacional, por ser uno de los motivos por los cuales las personas migran de sus países de origen.

B. Aspecto legal

Con base en las crecientes cifras de los inmigrantes laborales, el gobierno colombiano ha visto la necesidad de crear leyes –basadas en reglamentaciones internacionales (OIT-OIM)- con

la finalidad de regular la presencia de estos extranjeros en el mercado laboral del país. Por esta razón, se mencionan algunas de las leyes sobre migración laboral más relevantes: Decreto-ley 3743 de la República de Colombia (1950), Decreto 4700 de la República de Colombia (2009), Ley 1429 de la República de Colombia (2010), Ley 1465 de la República de Colombia (2011). (Migración Colombia y OIM, 2013, p. 28).

Para empezar, el Decreto-Ley 3743 reconoce el Código Sustantivo del Trabajo que en el artículo 74 establece el concepto de proporcionalidad:

[...] todo empleador que tuviese a su servicio más de diez trabajadores debía ocupar colombianos en proporción no inferior al 90 % del personal de trabajadores ordinarios y no menos del 80 % del personal calificado o de especialistas o de dirección o confianza. Los trabajadores nacionales que desempeñaran iguales funciones que los extranjeros, en una misma empresa o establecimiento, tenían derecho a exigir remuneración. (Migración Colombia y OIM, 2013, p. 28).

Considerando que los certificados de proporcionalidad tenían como propósito la regulación y control de los trabajadores inmigrantes, no solo se logró proteger los derechos de los empleados nacionales, sino que también se pudo llevar un control interno del número de inmigrantes en Colombia, lo que demuestra el creciente número de trabajadores extranjeros en el país desde el año 2002 hasta el año 2009, como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 1 Cuadro de certificados de proporcionalidad expedidos 2002-2009.

AÑO		%
2002	2,791	5.7
2003	4,813	9.8
2004	5,208	10.6
2005	5,028	10.2
2006	5,929	12.0
2007	7,513	15.2
2008	8,572	17.4
2009	9,508	19.3
TOTAL	49,362	100.0

Fuente: Protección Social y UNAD, 2010

Luego, aparece el Decreto 4700 de 2009 –que contiene los Decretos 4000 de 2004 y 2622 de 2009- en el cual se estipula las clases, las categorías y los requisitos de visas en la que se ubica la visa temporal trabajador [TT] otorgada a todo inmigrante que tenga un contrato laboral en Colombia; precisamente para junio del 2015, Migración Colombia reportó el ingreso de 6248 extranjeros con visa de trabajador temporal, en el cual señala a Brasil en el sexto lugar de los países de mayor procedencia. (Migración Colombia, 2015)

No obstante, para el año 2010 la Ley 1429, al derogar el Decreto-Ley 3743, eliminó la expedición de certificados de proporcionalidad y puso como objeto “la formalización y la generación de empleo, con el fin de generar incentivos a la formalización en las etapas iniciales de la creación de empresas, de tal manera que aumenten los beneficios y disminuyan los costos de formalizarse”. (Migración Colombia y OIM, 2013, p. 28).

Para ejemplificar el anterior punto, en Colombia hay más de 40 empresas brasileñas ubicadas principalmente en Bogotá, las cuales hacen de Brasil un aliado estratégico en términos de contratación de mano de obra local y de interés en el país para expandir sus mercados; según María Claudia Lacouture (Como se citó en Semana, 2012):

Brasil es el principal inversionista suramericano en Colombia con una participación del 42,5 por ciento del mercado, que en los últimos años representa unos 807 millones de dólares. Tener como vecino a una potencia en constante crecimiento lo convierte en un aliado muy importante.

Por tanto, la canciller colombiana, María Ángela Holguín, anunció la firma de acuerdos económicos bilaterales con Brasil como parte de la política post conflicto; los principales sectores de la economía que se han concertado son: la agricultura, el medio ambiente y el comercio. Así mismo, los cancilleres Holguín y Vieira discutieron otros temas relacionados con el desarrollo social de ambas naciones como la educación, que será expuesta en el siguiente apartado. (EFE, 2015)

C. Aspecto social

Es evidente que la migración laboral es un movimiento sociodemográfico que implica no solo al trabajador, sino también a su familia. En ese sentido, Cox (Como se citó en Muñiz, Li y Schleicher, 2010) presenta el concepto de cadena migratoria como una red de información basada en la percepción que tiene el migrante principal sobre el país receptor, lo que genera una sensación de seguridad en su núcleo familiar, parientes y amigos para que los mismos migren subsecuentemente, reduciendo los posibles impactos de la nueva estadía.

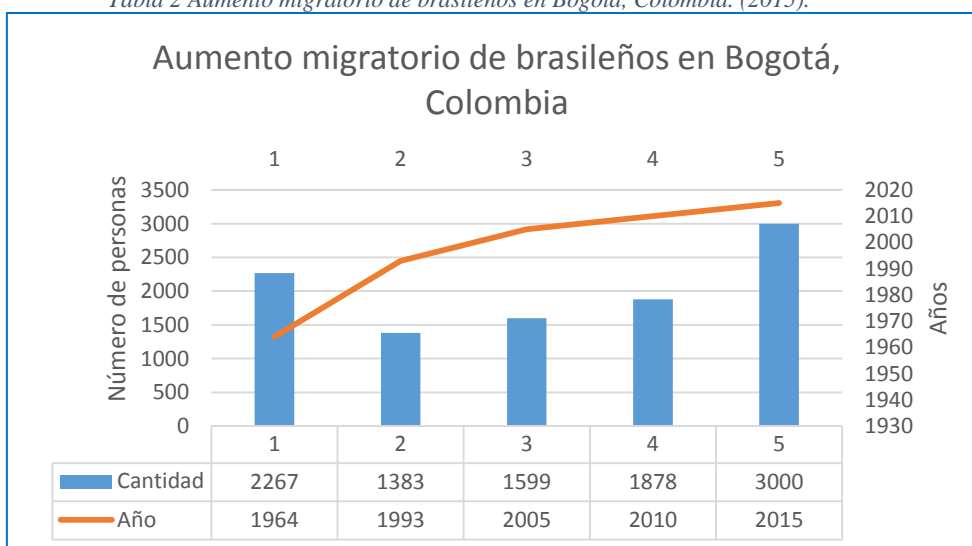
En efecto, el bienestar del trabajador migrante está amparado por los parámetros del marco legal de la Comunidad Andina de Naciones [CAN] –a la que hace parte Colombia-, en los cuáles establece como derecho del trabajador la política de protección y reunificación laboral:

[...] la libre movilidad para la entrada y salida del trabajador migrante; de su cónyuge o de la persona que mantenga una relación [...]; de los hijos menores de edad no emancipados; de los mayores solteros en condición de discapacidad; y de sus ascendientes y dependientes, con el fin de facilitar su reunión y de conformidad con la legislación nacional del País de Inmigración. (Comunidad Andina, 2011, p. 11)

Cabe resaltar que en Colombia, la aceptación legal de migrantes –por trabajo, estudio, turismo, entre otras- está favorecida por las políticas de fomento de la IED que han propiciado el aumento migratorio de un gran número de personas y sus familias procedentes de naciones

diferentes, en el cual se destaca Brasil, por ser la población objeto de este estudio. A continuación presentamos la siguiente tabla que comprueba lo antes destacado con las cifras presentadas por el Banco Mundial, Migración Colombia y Brasileiros no mundo –asociación brasileña de extranjeros en el exterior-:

Tabla 2 Aumento migratorio de brasileños en Bogotá, Colombia. (2015).



Fuente: Banco Mundial, Migración Colombia, Brasileiros no Mundo. Elaborado por Vanessa Vargas.

Según los censos y las cifras mostradas por las organizaciones ya mencionadas, podemos observar el incremento de brasileños en Bogotá desde el año 1920 con 2267 inmigrantes hasta un número de 3000 en el año 2015; es así como la capital colombiana se ha vuelto la ciudad que recibe mayor número de migrantes porque “Bogotá es el centro de mayor movimiento económico del país” (OIM, 2013, p. 71).

Hecha esta salvedad, es importante señalar que Colombia ha tomado medidas para garantizar la integración extranjera como es exigido en la Ley 1465 que consagra “la búsqueda de la integración social de los extranjeros en Colombia mediante políticas transversales dirigidas a toda la ciudadanía y basadas en la tolerancia, la igualdad y la no discriminación [...]” (Migración Colombia y OIM, 2013, p.33)

De este modo, el Estado colombiano debe garantizar la integración social, política, educativa y cultural de la gran masa de familias migrantes brasileñas -que en su mayoría están compuestas por mamá, papá y uno o dos hijos- a través de la aceptación y el respeto de las costumbres, tradiciones e idiosincrasias de la población migrante.

Una vez contextualizado la situación migratoria de la población estudiada en el país, a continuación presentamos la situación problemática.

2.2 Situación problemática

Históricamente, la migración en Colombia ha tenido un impacto positivo socioeconómico dado que, al abrir las fronteras al mundo, Colombia ha promovido políticas internas y externas para la IED como parte de un proyecto de internacionalización. (Ver Anexo 1. Contexto histórico de la migración)

Dentro del contexto migratorio laboral internacional colombiano se ha evidenciado como la llegada de personas procedentes de Brasil es cada vez mayor, lo que nos llevó a considerar que la integración al sistema colombiano no se reduce solo a los trabajadores legales, sino que, en muchos casos, incluye también a sus familias.

Por este motivo, fue contactada Andrea Souza, Directora provisional de la Fundación Acuarela, con el propósito de conocer las dificultades que los brasileños viven en su llegada al país; a partir de este encuentro se pudo testimoniar que dentro del componente de integración social, Acuarela apoya a las madres brasileñas en lo que concierne a la escuela y crianza de sus hijos para que no solo aprendan la lengua española, sino que también puedan socializar dentro del contexto cultural bogotano.

No obstante, esta necesidad no ha sido satisfactoriamente resuelta, ya que los niños brasileños en edad preescolar y sus familias llegan a los jardines infantiles en Bogotá sin una previa y adecuada preparación en cuanto al cambio de sistema escolar, de escuela, de idioma y de cultura.

Lo anterior se pone en evidencia a partir de la información recolectada a través de las entrevistas (Ver aspectos metodológicos) realizadas a las madres de la Fundación Acuarela y a miembros de las escuelas que reciben niños brasileños en Bogotá. Como resultado se describen los siguientes hechos problemáticos:

1. En primer lugar, señalamos las diferencias y similitudes entre los sistemas escolares colombiano y brasileño en el nivel preescolar que, al parecer, se asemejan teórica y prácticamente.

Se evidencia que tanto Brasil como Colombia han entendido la escuela como el lugar de socialización posterior al hogar; sin embargo, en la cotidianidad escolar cada uno de los dos sistemas se han enfrentado a dos perspectivas curriculares diferentes.

Conviene subrayar que el sistema educativo colombiano describe curricularmente el desarrollo integral del niño que incluye la enseñanza de contenidos. Según la Ley 115, capítulo 1, artículo 16 (Como se citó en Acosta, 2010) se tiene en cuenta “El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas” (p.22).

Lo anterior ha servido para demostrar cómo los centros educativos colombianos de atención a la primera infancia, como componente del desarrollo integral del niño, ha priorizado la

instrucción en lengua materna y extranjera, además de las clases orientadas al aprendizaje del lenguaje matemático.

Por su parte, la educación básica brasileña, regulada por la Ley de Directrices y Bases [LDB], concibe el desarrollo integral de los niños (antes de los 5 años) desde los aspectos físico, psicológico, intelectual y social, lo que complementa la acción de la familia y de la comunidad¹. Para complementar, las Directrices Curriculares Nacionales Generales de la Educación Básica (2013) expresan que el currículo de la Educación Infantil:

[...] es concebido como un conjunto de prácticas que busca articular las experiencias o saberes de los niños con los conocimientos que hace parte del patrimonio cultural, artístico, científico y tecnológico. Tales prácticas son concebidas por medio de relaciones sociales que los niños de edad temprana establecen con los profesores y con otros niños, y afecta la construcción de sus identidades. (p. 86)²

Dicho de otra manera, la educación brasileña, desde la concepción de la crianza, ha buscado integrar el mundo de experiencias significativas como elemento constitutivo del patrimonio cultural, el cual comienza a fijarse desde el entorno familiar hasta lograr su apropiación en la escuela.

Aunque los dos países, legalmente, han considerado el desarrollo social del niño, éstos han diferido en el direccionamiento curricular en cuanto a los contenidos educativos; lo anterior se explica a partir de que en el sistema educativo colombiano se ha enfocado más en los conceptos que en las actitudes, en oposición al sistema educativo brasileño que ha estimado lo actitudinal como parte primordial de la crianza.

2. En segundo lugar, se constató que en Bogotá no existen jardines que ofrezcan programas de enseñanza bilingüe en español-portugués.

¹ Libre traducción. Artículo 29, LDB.

² Libre traducción.

Frente a eso, Ramírez (2014) afirma que “son más bien escasos los programas de educación bilingüe que buscan responder a las demandas de un entorno multicultural” (p. 87). Por lo cual, los padres de familia han tenido que inscribir a los niños brasileños en centros educativos de tipo monolingüe (español) o bilingüe (español-inglés), lo que ha producido un desencuentro cultural y lingüístico debido a la falta de conciencia frente a la preparación para la inmersión escolar por parte de las instituciones receptoras.

Cabe mencionar que esa dificultad no pasa con niños provenientes de países como Francia, Italia, Alemania, Inglaterra, entre otros, ya que Bogotá cuenta con centros educativos especializados que acuden al programa de inmersión lingüística, respondiendo a las necesidades educativas de los hijos de funcionarios residentes en algún país extranjero diferente del propio y conservando la enseñanza en sus idiomas y tradiciones nativas.

3. En tercer lugar, aunque los docentes que laboran en las instituciones son profesionales en educación preescolar, éstos no cuentan con una formación específica en el área de ELE, lo que dificulta la enseñanza y la comunicación en español al público minoritario.

Al respecto, Paludarias y Garreta (2008) señalan lo siguiente

El profesorado [...] generalmente reconoce dominar poco la situación, ya que les falta la formación adecuada o no están atentos a los rasgos culturales básicos del alumnado. La situación de los docentes en las aulas con alumnado inmigrante se dibuja como algo complejo y no exento de conflictos, que dificultan el aprendizaje y la comunicación, cuyo origen se atribuye a la falta de recursos personales formativos, materiales y humanos. (p. 50)

Según Ochoa y Cueva (2014), dentro del ámbito educativo, los profesores de ELE exponen las variables que dificultan su ejercicio docente, así: direccionar una clase que, simultáneamente, trabaje en el desarrollo de competencias comunicativas y de contenidos, teniendo al español como lengua vehicular, sin que pierdan el manejo del grupo y del tiempo.

Como resultado, los profesores experimentan sentimientos de angustia, falta de motivación e inseguridad que los conduce a la frustración y a la idea de abandonar esta práctica docente por no sentirse capaces de hacerlo apropiadamente.

4. Como cuarto hecho problemático, dentro de la falta de recursos para los docentes de ELE, cabe mencionar la carencia de materiales diseñados para la enseñanza de ELE para niños en edad preescolar.

En efecto, pese a la demanda de cursos de español, la producción de material ELE para niños en edad preescolar es muy baja, además de no tener en cuenta la integración escolar y la sensibilidad intercultural. Frente a esto, Blanco (2010) afirma:

Será necesario contar con una importante oferta de materiales didácticos entre los que poder elegir entre aquellos que más se adecuen a la edad y perfil de los estudiantes, sus necesidades formativas, la realidad sociocultural, la situación educativa y las directrices curriculares oficiales. A pesar de que contamos con un volumen reciente de publicaciones para la enseñanza del español, continúan las carencias en lo que respecta al material destinado a niños y jóvenes, precisamente el tramo de edad que más impulso está dando y dará al español (p. 72).

En este momento, existen –no disponibles en Colombia- manuales impresos producidos en España para niños desde los 6-12 años como *La Pandilla* –Editorial Edelsa-, *Uno, dos tres...¡Ya!* –Editorial Enclave-ELE-, *Clan 7* –Editorial Edinumen-, *A la una, a las dos...a las tres / Vamos al cole / Vamos al circo* –Editorial Difusión; en la revisión documental efectuada, no se ha encontrado producción de materiales ELE para niños y mucho menos para aquellos que son menores de 6 años.

En los ambientes virtuales, el Instituto Cervantes creó ¡Hola amigos! para niños y jóvenes entre los 8 y 11 años; no obstante, existe un blog llamado Ele para niños³ donde referencian aplicaciones para teléfonos inteligentes y tabletas, además de diferentes tipos de actividades muy

³ <http://www.eleparaninos.com/>

útiles para ELE, pero que no traen una secuencia lógica de enseñanza que dé cuenta de un programa curricular enfocado a ELE para niños inmigrantes, lo que dificulta el quehacer del maestro en un ambiente educativo del nivel preescolar.

Asimismo, otro blog llamado Ruta Ele4 que tiene actividades diseñadas para niños en situación de inmersión útiles para ambientes escolares, pero que no aborda el tema de lo cultural. Además, existe una página web llamada Español para las primeras edades⁵ que presenta varios problemas técnicos en cuanto al funcionamiento de los servidores, a la actualización de los recursos audiovisuales, entre otros, lo que no resulta práctico para ser usado como elemento didáctico en una clase de ELE.

5. Por último, y como quinto hecho problemático, las familias brasileñas se encuentran en una condición minoritaria, cultural y lingüísticamente hablando, lo que hace que desconozcan las reglas sociales de la escuela en la que sus hijos y ellas van a integrarse.

A este tema, Schofield (Como se citó en Network of Experts In Social Sciences of Education and training [NESSE], 2008) señala que los padres de niños inmigrantes tienen diferentes concepciones en cuanto al rol que la escuela tiene en la formación de sus hijos; para ejemplificar, los padres brasileños asumen la escuela como un espacio para el desarrollo de la crianza, para la socialización, pero se encuentran con un jardín que exige de sus hijos “aprender a rasgar, pegar y memorizar el alfabeto”.

En consecuencia, los padres se sienten desorientados y sin poder, producto de la carencia de fluidez en el idioma de acogida, lo que ha reforzado el aislamiento y la exclusión en la participación dentro de la comunidad educativa receptora.

⁴ <http://www.rutaele.es/a1/>

⁵ http://ntic.educacion.es/w3/recursos/infantil/comunicacion/espanol_primeras_edades/index.html#

Frente a esta problemática, la Fundación Acuarela ha publicado tres diferentes textos en los que, por ejemplo, en el libro *Cómo te extraño Bogotá...!* (2010) las madres brasileñas narran en portugués y en un estilo autobiográfico sus experiencias –mayoritariamente positivas- sobre sus encuentros con la comida, el transporte, la arquitectura, la literatura, las celebraciones, etc.

En lo que respecta al tema escolar, en dos páginas de este texto la escuela es mencionada desde dos aspectos como lo son la duración de la jornada escolar (8 horas) y el énfasis en valores de puntualidad, buenos modales y uniforme limpio.

La segunda publicación de la fundación es *Testado e Aprovado, guía de Bogotá* en donde explican en portugués el funcionamiento de Bogotá en lo que respecta a la religión, el transporte, las comidas y el turismo. Con relación al campo educativo, mencionan los calendarios escolares (A/B), los costos, las instituciones privadas-públicas, bilingües y la educación universitaria, sin señalar la educación preescolar.

Por último, *Historia de una acuarela* (2013) que cuenta en español y portugués las dificultades que atraviesan los inmigrantes procedentes de Brasil en Colombia, dentro de las cuales se incluye la adaptación escolar:

Al principio todo era novedad [...] Pero, luego, vino la rutina del día a día, la difícil adaptación de los hijos en el colegio, la integración del papá a la empresa. [...] Y las mamás, ¿Qué hacían? Algunas mamás consiguieron sus empleos. Otras, por el contrario, decidieron dedicarse exclusivamente a la casa, a la adaptación de los hijos y de los esposos al nuevo país. [...] A menudo se sentían muy solas, sin compañía, por falta de la familia y de los amigos. (Fontes, 2013, p. 15-16)

Las dificultades en la integración escolar de sus hijos han producido sentimientos de frustración e incompreensión en las familias, debido a que las expectativas que tienen frente a la

escuela no están relacionadas con las necesidades que sus hijos tienen con la comunidad escolar a la que son integrados.

Como resultado, para el presente proyecto investigativo, tomamos en consideración la problemática de la integración de las familias en el sistema educativo colombiano por considerar que, hasta la fecha, esta parte de la comunidad escolar no ha sido significativamente tenida en cuenta; de este modo, hemos propuesto el siguiente interrogante como horizonte de la propuesta investigativa.

2.3 Pregunta de investigación

¿Cómo se puede facilitar la integración escolar de las familias de niños brasileños no hispanohablantes en edad preescolar al sistema educativo colombiano?

Con el interrogante definido, a continuación hemos presentado las razones por las cuales abordar el presente tema de investigación resulta pertinente.

2.4 Justificación del problema

2.4.1 Importancia de la investigación

Las experiencias compartidas por las madres brasileñas residentes en Bogotá, quienes socializaron la frustración vivida por ellas en cuanto a escoger el jardín infantil para sus hijos, evidenciaron la idea de que todas las dificultades se habían centrado en un factor lingüístico por falta de dominio de la lengua; pero, con el tiempo, se dieron cuenta que estas habían trascendido a un plano más grande y complejo como lo es el cultural.

Lo anterior llevó a las autoras a pensar en los impactos que produce en la familia y, por ende, en el estudiante un cambio de sistema educativo (brasileño-colombiano), lo que generó otros interrogantes como: ¿cuáles son las medidas que toman las instituciones educativas para

atender a esta población migrante? ¿Cuál es el nivel de preparación cultural con el que llega este alumnado y su familia al nuevo país? ¿Qué nivel de dominio lingüístico es el mínimo deseado para disminuir el nivel de desencuentros entre la escuela, el niño y la familia? ¿Qué referentes culturales propios tiene este estudiante migrante y su familia en el país receptor?

En consecuencia, y considerando la creciente demanda de familias que residen en Bogotá, se ha creado la necesidad de tener planes de acción para atender a este fin, debido a que la ausencia de escuelas bilingües (español-portugués) hace que los niños sean integrados en centros educativos que, en la mayor parte de los casos, desconocen los procedimientos para facilitar este tipo de situaciones.

En estos procesos, resulta fundamental velar por la inclusión del nuevo alumnado, pero también por la de sus familias, la del profesorado de nueva incorporación y la de cualquier persona que participe en la vida del centro. Las actuaciones deben ir encaminadas a hacer frente a la tarea de la escuela que es hacer comunidad, a partir de la diversidad, partiendo de las necesidades de cada persona (Perales, 2009, p.163).

Con esta investigación se ha buscado contribuir con la integración del alumnado infantil migrante al sistema escolar colombiano; concretamente, apoyar a los padres de los niños brasileños con edades comprendidas entre los 3-5 años.

Esta propuesta, de carácter práctico, ha pretendido brindar algunas reflexiones en torno al ejercicio pedagógico y práctico del español como lengua extranjera [ELE], a través de sustentar con insumos de investigación aplicada, desarrollados localmente, los objetivos propuestos por el Programa Nacional ELE Colombia y el programa de la Maestría en Lingüística Aplicada de ELE, desde su creación.

En consecuencia, consideramos pertinente aportar a la línea de materiales de ELE, el diseño y la validación del protocolo de acogida escolar como herramienta pedagógica que habilite a las familias de niños migrantes, a integrarse en la ciudad de Bogotá en aspectos escolares, culturales

y lingüísticos, para mejorar su desempeño mediante el uso adecuado de ELE en Colombia u otros países hispanohablantes.

2.4.2 Estado de la cuestión

En este capítulo se presentan los documentos seleccionados durante el proceso de revisión bibliográfica como antecedentes de las variables de nuestra problemática: Acogida, familia, migración, bilingüismo portugués-español.

Estos estudios, en su mayoría procedentes de España por su experiencia migratoria, tienen como eje central la construcción de protocolos de acogida y su importancia para el alumnado inmigrante, la atención a la interculturalidad, el desarrollo de la sensibilidad intercultural y la educación bilingüe.

Los antecedentes fueron categorizados según su relevancia teórica y vigencia como se presenta a continuación.

Protocolos de acogida

Orientaciones para la elaboración del Plan de Acogida del alumnado inmigrante.

Escrito por Ima Ortega, Maria Jose Eguzkiza y Marta Ruiz de Garibay en el 2004.

Vitoria-Gasteiz, Gobierno Vasco

En primer lugar, los autores explican la definición, la fundamentación y el objetivo de un plan de acogida. Luego, exponen las orientaciones metodológicas para saber cómo debe ser la acogida del alumnado, dentro del aula y fuera de ella, y cómo debe ser el primer contacto con la familia desde una mirada intercultural.

El objetivo principal de este trabajo es dar orientaciones para la elaboración de un plan de acogida. Los autores explican qué es un plan de acogida y describen paso a paso su elaboración:

1. Qué es un plan de acogida;
2. Consideraciones iniciales: con respecto a las familias, al alumnado, al profesorado y a la organización del centro;
3. Orientaciones sobre las actuaciones del equipo directivo: primer contacto con las familias, entrevista inicial, criterios de adscripción al curso, orientación y asesoría, transferencia de información y relación con otros servicios sociales;
4. Orientaciones sobre las actuaciones del equipo docente y de ciclo: estrategias y actividades concretas;
5. Orientaciones sobre el papel del profesorado tutor/a y la acogida en el aula;
6. Valoración inicial, evaluación continua y plan de intervención individual.

Por último, los autores consideran que la evaluación del alumnado debe ser continua con el fin de conocer su nivel de competencia curricular en las distintas áreas del conocimiento y de competencia lingüística en español; lo anterior se da como parte del ajuste del proceso de acogida con base en las debilidades y las necesidades del alumnado dentro del contexto de inmersión.

Rinconada, P. (s.f.). *Protocolo de acogida y despedida del alumnado inmigrante y sus familias desde la escuela*. Ministerio de empleo y seguridad social, España.

Este documento tiene como propósito orientar a cualquier centro educativo en cuanto al proceso de acogida escolar de los estudiantes migrantes y sus familias. Por esto, Rinconada

contempla el rol de la familia, el estudiante, el profesor / tutor y la escuela como elementos constitutivos del mismo.

Como parte de su texto, la autora toma en consideración los motivos que invitan a una familia a migrar a otro país, los cuales categoriza así: separación familiar, elección, planificación migratoria. Adicionalmente, la autora explica los desencuentros que las familias del alumnado migrante encuentran en su proceso migratorio en lo que se refiere a la competencia lingüística, los conflictos culturales, la situación socioeconómica y la relación que se da con la escuela.

Dentro de este mismo apartado, asocia las fases de la migración (antes, durante y después) con los pasos de la acogida, por lo cual incluye el concepto de despedida como parte constitutiva de la relación entre la escuela, el estudiante y su familia.

Educación bilingüe

Brovetto, C. (2010) Educación bilingüe de frontera y políticas lingüísticas en Uruguay. Pro-Posições. Administración Nacional de Educación Pública, Montevideo, Uruguay.

El objetivo principal de este artículo es presentar un análisis sociolingüístico de la educación fronteriza vista desde la cuestión lingüística y también de los programas de educación bilingüe desde 2003 en las escuelas uruguayas de frontera con Brasil.

En el recorrido del artículo, la autora explica los siguientes temas: la heterogeneidad lingüística de Uruguay, el pasado y el presente del fenómeno, la definición del establecimiento de la educación bilingüe de frontera en la actualidad, la mezcla de lenguas y los nuevos actos de políticas lingüísticas: Ley de Educación y Programa de Educación Primaria.

Es importante señalar que la autora explica el funcionamiento de la inmersión dual español-portugués y el programa de la enseñanza del portugués por contenidos que buscan “formar individuos bilingües y bidialectales” (Brovetto, 2010, p. 33).

Sensibilidad intercultural

Sensibilidad Intercultural: un estudio exploratorio con el alumnado de educación primaria y secundaria en la Provincia de Alicante. Tesis doctoral elaborada por Susan Valeria Sanhueza Henríquez en el 2010 de la Universidad de Alicante.

Este trabajo es presentado desde tres perspectivas centrales: la sensibilidad intercultural, la competencia comunicativa intercultural de estudiantes de primaria y secundaria de la Provincia de Alicante y la diferencia cultural en el contexto de la relación comunicativa intercultural.

En primer lugar, la autora hace una introducción del escenario político, económico, social y educativo de la diversidad cultural histórica europea y española desde las políticas migratorias. Luego, destaca la importancia que tiene la inclusión de la competencia intercultural en el sistema educativo, por ser la escuela un espacio intercultural dentro de la sociedad globalizada.

Posteriormente, como respuesta a los interrogantes planteados, ella buscó entender los términos relacionados con la inmigración, las actitudes hacia la diferencia, las transformaciones culturales, la sensibilidad intercultural y cómo acercarse a la comunicación intercultural desde la educación.

Dentro de su marco teórico, Sanhueza utiliza las voces de autores como Spitzberg, Cupach, Bank y Banks, Deardorff y Gudykunst para conceptualizar la competencia intercultural y la competencia comunicativa intercultural desde las perspectivas de Rico, Maya, Trujillo, entre otros.

Cabe agregar que el concepto de sensibilidad intercultural (Bennet) se compone de seis etapas: tres etnocéntricas (Negación, defensa y minimización) y tres etnorelativas (Aceptación,

adaptación e integración), siendo los puntos clave dentro de contextos interculturales causados por fenómenos migratorios.

2.4.3 Balance general de los antecedentes

El primer antecedente contribuyó metodológicamente a nuestra investigación, debido a la orientación brindada en dos aspectos: el primero, hacia la importancia de la integración de las familias migrantes en el proceso de adaptación escolar, y el segundo en la ruta a seguir para la elaboración de un plan de acogida. No obstante, este trabajo no especifica la edad de la población atendida, lo que para nuestro trabajo es de suma importancia, ya que incluimos las familias de niños migrantes.

El segundo antecedente, que se refiere a la elaboración de un protocolo de acogida y despedida del alumnado migrante y sus familias, contribuyó a esta investigación en cuanto a la concepción del concepto de despedida como fase final del protocolo ya elaborado. Sin embargo, este protocolo fue pensado para el contexto español y, por ende, no está resuelto para este contexto latinoamericano.

El tercer trabajo fue importante para nuestra investigación por ser un artículo que habla acerca de la condición lingüística y legislativa en un contexto bilingüe (portugués-español) de inmersión como resultado de la necesidad de integración fronteriza. A pesar de que aborda el contexto brasileño, no toma en consideración escenarios distintos a los de frontera.

El último antecedente fue de suma importancia para nuestra investigación, dado que la autora hizo un minucioso estudio sobre la migración internacional, la educación hacia la interculturalidad y la sensibilidad intercultural, lo que, precisamente, aporta teórica y metodológicamente al desarrollo de nuestro protocolo de acogida. Cabe agregar que esta tesis

está dirigida a las familias migrantes y al alumnado de educación primaria y secundaria de la Provincia de Alicante, en España.

A continuación, presentamos el objetivo general, los objetivos específicos y los aspectos teóricos conceptuales de esta investigación.

3 Objetivos de la investigación

Los objetivos propuestos para acercarse a la respuesta a la pregunta de investigación formulada y al problema que le da origen fueron los siguientes:

Objetivo general

Diseñar una propuesta de protocolo de acogida escolar para facilitar la integración de las familias de niños brasileños no hispanohablantes en edad preescolar (3-5 años) al sistema educativo colombiano.

Objetivos específicos

- Identificar y analizar las dificultades de los procesos de recepción, adaptación, integración y despedida escolar de la familia brasileña en los jardines escolares en Bogotá.
- Establecer un marco de referencia con los componentes clave para el diseño de un protocolo de acogida escolar, dirigido a las familias migrantes de niños migrantes brasileños y a la comunidad educativa, identificados en el estado de la cuestión y anteriores experiencias similares-comparables documentadas en el mundo (España)
- Diseñar un protocolo de acogida escolar bilingüe, portugués y español, para facilitar la integración escolar de las familias de niños migrantes brasileños.
- Validar y mejorar la funcionalidad del protocolo de acogida escolar, como herramienta didáctica, integrando el concepto, y las recomendaciones de mejoramiento, de una muestra de especialistas en EIB-ELE y miembros de la Fundación Acquarela.

4 Aspectos teóricos conceptuales

Nuestro proyecto investigativo se ha enmarcado dentro en la educación intercultural bilingüe [EIB].

Esquema 3 Aspectos teóricos conceptuales. Elaborado por Daniela Viola.



Elaborado por Daniela Viola.

4.1 La educación intercultural bilingüe

De acuerdo con Román (2000), en Colombia el primer intento de integración escolar fue la enseñanza en dos lenguas, la cual fue propuesta a partir de los programas etnoeducativos, que consistía en contratar profesores que instruyeran en la L1 del grupo étnico y que evaluaran en la L2 –el español-. No obstante, el mencionado programa desatendía el desarrollo de competencias sociales en pro de la instrucción de contenidos curriculares.

Como consecuencia de las múltiples críticas que recibió este programa, se repensó una educación bilingüe que efectivamente integrara e incluyera a esta población, lo que dio paso al concepto de educación intercultural bilingüe [EIB] para “educar en dos lenguas y dos culturas” (Román, 2000, p. 9).

Cabe señalar que no hay una forma única de entender este tipo de educación, por lo cual hemos intentado desarrollar un acercamiento a su concepto a partir de las definiciones de los tres ejes de la EIB: la educación, la interculturalidad y el bilingüismo.

4.2 Educación:

“La educación es un canto de amor, de coraje hacia la realidad que no teme y que más bien busca transformar con espíritu comprometido y fraternal. Por ello la educación es diálogo, comunicación entre los hombres, que no se da en el vacío sino en situaciones concretas de orden social, económico y político”.
Paulo Freire

La Ley General de Educación (1994) establece que la educación “es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (s.p). Desde su concepto es relevante resaltar como la interculturalidad está implícita a partir del hecho de proponer la educación como una mirada colectiva y social con el propósito de integrar a un individuo en una sociedad democrática.

Según la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI] (Como se citó en Román, 2000) la educación debe abordar el concepto de la interculturalidad desde tres ejes:

- Primero como una opción política que modela las redes sociales basándose en políticas democráticas, igualitarias e incluyentes, por lo cual se vuelve una herramienta para el desarrollo de competencias ciudadanas.
- Segundo como una estrategia pedagógica que establece una herramienta para enseñar de forma diferente y significativa en sociedades interculturales.
- Tercero como un enfoque metodológico que re-plantea la relación entre conocimiento, lengua, cultura y comunidad escolar con el fin de posibilitar el

desarrollo de la conciencia crítica en lo que concierne a la libre personalidad, al pensamiento comunitario, al avance científico y tecnológico, a la historicidad, a la naturaleza y a la lengua.

De acuerdo con Zimmermann (1997) existe una tipología de relaciones entre dos culturas en situación escolar de la siguiente manera: la relación asimilacionista que obliga a una minoría a asimilar la cultura dominante y a abandonar la cultura propia; la relación purista que exige el uso y el registro normativo de la lengua, que excluye el uso lingüístico de la minoría condicionado por el contacto; la relación agregativa que incluye elementos de la cultura minoritaria al currículo; la confrontativa que reconoce la diferencia cultural a través de la reflexión y la reconciliación sin desconocer posibles actitudes discriminatorias; y, la integrativa que acoge y promueve todas las manifestaciones culturales, entre estas, la lengua.

Deseamos subrayar la relación cultural integrativa por ser aquella que permite gestionar la diversidad cultural con miras a construir una relación bidireccional de valores como el respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la otredad; en consecuencia, y siguiendo Vansteenberghe (2012), la escuela será el escenario principal para favorecer el encuentro intercultural como producto construido por todos.

El siguiente aspecto es el protocolo de acogida escolar desde su definición, sus partes, hasta la integración de las familias en el proceso educativo.

La acogida: ¿Plan, programa o protocolo?

Para empezar, la acogida es definida por FETE-UGT (2015) “el proceso que pone en marcha el centro y la comunidad educativa a través de un conjunto de actividades, que tienen como objetivo facilitar la llegada y adaptación del nuevo alumnado, y que implican la participación activa de esta comunidad” (s.p.).

Es importante entender que el proceso de la acogida debería ser un encuentro empático y bidireccional con el otro que necesita ser escuchado, entendido, incluido y comprendido, con el propósito de acompañarlo integralmente en una situación escolar nueva que le ofrezca las condiciones idóneas para su adaptación.

Al respecto, Carrasco (2005) señala específicamente que la acogida está direccionada “al alumnado extranjero que se incorpora al sistema educativo” (p.2), ya que son ellos quienes prioritariamente necesitan encontrar, en la escuela como el único lugar obligatorio de socialización, un referente propio en la cultura anfitriona.

Además, Palaudàrias y Feu (como se citó en Palaudàrias y Garreta, 2008) definen que “la acogida es un elemento cualitativo de la incorporación y requiere atención, comprensión, implicación, afecto [...]” (p.50). En efecto, la acogida debe ser un proceso basado en una perspectiva afectiva para tratar de reducir los sentimientos de ansiedad, de rechazo o de exclusión que el niño pueda experimentar en el nuevo espacio de aprendizaje en el que se debe desempeñar.

Llegados a este punto, y con base en la literatura relacionada con el tema, se evidenció la falta de precisión con las diferentes formas de nombrar los procesos de acogida: plan, programa y protocolo. De manera que consideramos las siguientes definiciones para reducir problemas no solo de tipo conceptual sino también de tipo metodológico:

1. **Plan:** [...] es el término de carácter más global [...] es un instrumento de carácter técnico político en el que de manera general y en forma coordinada se encuentran: lineamientos, prioridades, metas, directivas, criterios, disposiciones, estrategias de acción, financiamiento, y una serie de

instrumentos con el fin de alcanzar las metas, alcances, y objetivos propuestos. El plan aspira a una gestión materializada y por lo tanto debe consolidarse a través de programas y proyectos. De donde debe presentar acciones concretas que busquen conducir la actualidad hacia el futuro con propósitos predeterminados. El plan puede ser integral o sectorial y en distintos niveles (comunal, urbano, local, regional y/o nacional). (Ordaz y Saldaña, 2005, p. 27)

2. **Programa:** Un Programa se deriva de un plan y es condición fundamental para hacer realidad los objetivos del mismo. El programa es el elemento indispensable en el cual se encuentran acciones, servicios o procesos organizados sistemáticamente, de manera coherente e integrada, con tiempos y responsables definidos; que se realiza con el fin de alcanzar las metas y objetivos propuestos a través de un conjunto de proyectos. Los programas pueden ser de tipo económico, político, social, cultural, ambiental de infraestructura, etc. De donde se puede concluir que el programa es el elemento fundamental para operar, gestionar, administrar y promover un plan. (Ordaz y Saldaña, 2005, p. 32)
3. **Protocolo:** es definido como un acuerdo entre profesionales expertos en un determinado tema y en el cual se han clarificado las actividades a realizar ante una determinada tarea. Desde ésta forma de ver las cosas, serían susceptibles de protocolizarse aquellas actividades físicas, verbales y mentales que son planificadas y realizadas por los profesionales, incluyéndose tanto actividades autónomas como delegadas. (Sánchez, Y., Molina, O., Guil, M., González, F., 2011, p.4)

Con base en las anteriores precisiones conceptuales, hemos definido el **protocolo de acogida** como una herramienta en que se plasma el acuerdo entre los miembros de la comunidad educativa que clarificará las actividades a realizar en cuanto a la recepción, adaptación, integración y despedida del alumnado extranjero que llega en calidad de migrante, caracterizándose por tener una lengua diferente a la mayoritaria, y con el objetivo fundamental de ser participe en la nueva realidad en la que están inmersos.

Consideremos ahora la siguiente matriz que resume los puntos en común entre los programas, los planes y los protocolos de acogida encontrados en la revisión bibliográfica y citados anteriormente, con el propósito de definir los componentes de un protocolo, así:

Tabla 3 Componentes de un protocolo de acogida.

Partes	Descripción
Nombre	Definido por los miembros de la Comunidad Educativa
Elaborado por	Comunidad Educativa
Población	Alumno/a, Profesor/tutor, institución, familia
Tiempo/Fases/Momentos	Este es un aspecto que en general no es muy claro; sin embargo en algunos está descrito en tres fases: el antes, el durante y el después de la llegada al territorio receptor.
Lugar	Este aspecto refiere principalmente a toda la planta física en la que el niño se va a desenvolver.
Ruta metodológica	Es entendida como las fases a seguir durante el proceso de acogida del inmigrante en una institución educativa. Dentro de los aspectos comunes se encuentran: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Matricula: Documentos del niño que contienen historial médico, familiar, escolar y, en contados casos, valoraciones sicopedagógicas. ▪ Información del centro educativo: Locaciones, servicios, funcionamiento, normas y pautas de convivencia. ▪ Evaluación del niño: Áreas curriculares básicas como lógica matemática, lenguaje, motricidad, etc. En pocos casos evalúan el español como lengua extranjera. ▪ Planificación de la escolarización: Plan de acción individual sobre el niño de la acogida en términos de adaptaciones curriculares, buenas prácticas pedagógicas. ▪ Despedida: Procurar una marcha adecuada/ Facilitar información para gestionar el proyecto migratorio/ Facilitar al alumno/a y a la familia una despedida del centro educativo/ Coordinar con instituciones del país actual y país de destino para una adecuada planificación
Actividades/materiales	Diccionarios bilingües, actividades de presentación y conocimiento, juegos.
Lengua	Lengua vehicular en apoyo de otras lenguas, apoyo lingüístico en la lengua de instrucción
Herramientas / instrumentos de recolección de datos	Formularios, hoja de comentarios, cuestionarios

Fuente: Ver anexo. 2. Cuadro comparativo de planes, programas y protocolos de acogida. Elaboración propia.

De este modo, hemos sintetizado las partes que un protocolo de acogida debe tener para esta propuesta investigativa. En primer lugar, el nombre del protocolo debe funcionar como elemento de identidad y pertenencia institucional. Luego, el autor, quien puede ser colectivo o individual, debe ser capaz de concretar las ideas, pensamientos y reflexiones hechas por los miembros de la comunidad educativa en torno al acto de la acogida.

En segundo lugar, la población del protocolo debe estar conformada por aquellos miembros de la comunidad educativa en condición migrante que llega al centro escolar; asimismo, el tiempo debe tener en cuenta la duración del proceso de recepción, adaptación, integración y despedida del alumnado migrante; de la misma forma, la ruta metodológica será asumida como el camino que tomará el proyecto para que sea de fácil entendimiento y exitoso.

En tercer lugar, las actividades pueden ser un conjunto de acciones que se ejecutan con el ánimo de cumplir las fases del protocolo de acogida y los materiales pueden funcionar como las herramientas que facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje del mismo.

De acuerdo con Lomas y Osoro (1998), la enseñanza de la lengua debe tener como objetivo “el dominio expresivo y comprensivo de los mecanismos verbales y no verbales de comunicación y representación, que constituyen la base de toda interacción social y, por ende, de todo aprendizaje” (p. 18), de esta forma, la lengua será el vehículo que facilite el aprendizaje y las relaciones interpersonales.

Por su parte, las herramientas o instrumentos de recolección de datos son entendidos como los medios para obtener información que servirán para conocer a la población, categorizarla y así priorizar en los puntos que sean convenientes para favorecer la acogida.

Conviene subrayar que el protocolo de acogida, al ser un elemento de integración, no solo debe centralizar su objetivo en el alumnado migrante que llega, sino también debe involucrar a toda la comunidad educativa, que para este caso son los padres de familia, como se describe a continuación.

Incorporación de las familias en la acogida

“Sembrad en los niños ideas buenas, aunque no las entiendan; los años se encargarán de descifrarlas en su entendimiento y de hacerlas florecer en su corazón”.
María Montessori

Acorde con Núñez (2013), la familia es “el primer transmisor de pautas culturales y [...] primer agente de socialización” (s.p.) para el niño, y va a tener la función de servir como el primer educador que le brindará al infante las herramientas para entender la relación consigo mismo y con los demás –biológica, psicológica y socialmente-.

En particular, los primeros lazos emocionales cercanos del niño con la familia se construyen gracias a las relaciones e interacciones entre ellos; por esto, el infante desarrollará valores de “protección, seguridad, aceptación, estima y afecto” (Hirtz, 2011), para salir del nicho e iniciar el contacto social con su entorno regulado por normas, pautas de actuación y comportamiento humano.

Lo anterior no quiere decir que todo el proceso educativo recaiga exclusivamente en la relación parental, sino que el núcleo familiar, al ser el primer contexto social del niño, va a fijar las bases educativas de lo que más adelante complementará la escuela como parte integral y significativa del desarrollo del educando.

Según Comer (citado en Román, 2000) “los niños cuyos padres sienten que pueden y deben ser parte del proceso de formación de sus hijos tienen una mejor oportunidad para adquirir las habilidades sociales que los llevarán al éxito en la escuela y en la vida” (p. 14). Precisamente, el niño al sentir que cuenta con la aceptación y el apoyo de sus padres en el nuevo proceso escolar cultural que inicia, proyectará resultados favorables en cuanto al desempeño académico y social como se refiere.

Por este motivo, la escuela debe propender por la construcción de un espacio igualitario, democrático e integrador –tanto en condiciones como en contenidos-, a fin de reducir las diferenciaciones entre las culturas mayoritaria y minoritaria, ya que, como afirma Gimeno (1998), “Sin educación igual para todos durante la formación básica, el ciudadano no está en condiciones de ser tal y de poder participar en la sociedad con dignidad y equidad”. (p. 340)

Por otra parte, y con el propósito de ser más precisas, según Pierre Bourdieu (Como se citó en Román, 2000) el concepto de *habitus* sostiene la noción sistémica del capital cultural y, de esta forma, sustenta que “el lenguaje y los hechos de significación no son independientes de las relaciones de poder y del contexto social y económico en el cual se desenvuelven los sujetos” (p. 15). Es decir, el acervo cultural de cada persona [mundo de la vida] estará ligado al sistema social que, por ende, determinará un rol y posición que lo pondrá en calidad de dominante o dominado.

No obstante, el propósito de la EIB y, propiamente, del protocolo de acogida es reducir la distancia entre el *habitus* familiar y el escolar, para lograr reducir los desencuentros entre la identidad social del niño y las estructuras universales que la escuela le impone (Román, 2000); de ahí, que priorice el acompañamiento parental en la rutina escolar y en el apoyo en las actividades académicas (tareas, informes, eventos, etc), por lo cual la escuela debe conocer la dinámica familiar del estudiante con el fin de involucrarse en el entendimiento del valor de su propia identidad aunque sea minoritaria en el contexto que resida.

El siguiente aspecto trata de la metodología de la rueda del aprendizaje, implementada para el desarrollo del protocolo de acogida dirigido a las familias de niños brasileños migrantes.

La rueda del aprendizaje

En este apartado presentamos la metodología de *la rueda del aprendizaje* (Como se citó en Revoredo y Sánchez, 2011), propuesta por Roberto Tranjan, la cual fue utilizada como herramienta pedagógica para orientar el diseño del protocolo de acogida para las familias, porque esta busca que el sujeto expanda su conciencia con el propósito de adquirir competencias para la vida de forma integral y completa.

Acercas de *la rueda del aprendizaje* es importante aclarar que sigue la línea del aprendizaje experiencial –específicamente la andragogía-, lo que apunta no a enseñar conceptos, habilidades y valores, sino a ofrecer oportunidades individuales para "internalizar" ideas que provienen de la experiencia vivida (Rodas y Begoña, 2009).

En consecuencia, el concepto estará conectado al término *aprender a aprender* en el que el adulto, al ser un sujeto social, estará integrado en las diferentes esferas sociales –la escuela para este caso- donde será participe de las permanentes transformaciones como un agente sinérgico. De este modo, el adulto –la familia concretamente- compensará sus necesidades para alcanzar el bienestar en los procesos mutables a los que continuamente está expuesto.

Esquema 4 La rueda del aprendizaje.



Fuente: Revoredo y Sánchez, 2011. Adaptado y traducido al español por Daniela Viola.

Según Revoredo y Sánchez (2011), en el esquema #4 se evidencia la división de la rueda en dos estadios:

1. **Desarrollo de la consciencia:** Para el desarrollo de este estadio el adulto deberá atravesar las siguientes fases:
 - a. Percepción: Es el punto de partida. Además, es el procedimiento donde aprenderán a cómo escoger las informaciones dadas, las diversas opiniones sobre un determinado asunto. En este momento, el adulto es quien debe encontrar el motivo/la motivación para aprender.
 - b. Observación: Es el procedimiento donde todas las percepciones son sintetizadas para generar un concepto que sea consensuado por el grupo (familia) y que permita estimular la curiosidad de los involucrados.

- c. Información: Es el procedimiento en donde se buscan los puntos más importantes del acuerdo y las posibles dudas –problemas- del asunto tratado.
- d. Significación: Es el procedimiento en donde se confrontan los conceptos, comportamientos y se analizan las informaciones en detalle.

2. Desarrollo de la competencia: Para el desarrollo de este estadio, el adulto deberá haber atravesado en su totalidad el desarrollo de la conciencia y las fases que este mismo implica. En consecuencia, deberá vivenciar las siguientes etapas:

- a. Conocimiento: Es el procedimiento en donde se recibe el aporte teórico de los expertos para corregir y prevenir los posibles problemas que puedan surgir.
- b. Experimentación: Es el procedimiento en donde se pone en práctica todos los procedimientos anteriores.
- c. Habilitación: Es el procedimiento en donde se evalúa la practica realizada en la experimentación.
- d. Incorporación: Es la aplicación diaria de las vivencias y de los conceptos adquiridos anteriormente.

Cabe recordar el papel que la familia tiene en el proceso de acogida de los niños migrantes, puesto que esta es un “agente socializador importante, que influye durante un largo período de nuestras vidas en nuestra formación, no sólo a nivel académico, sino a nivel humano”. (Chavarri, 2014, p.18).

Por esta razón, es importante señalar que *la rueda del aprendizaje* resulta ser uno de los métodos más acertado para facilitar la integración de la familia en el centro educativo, dado que con la familia inmersa en este contexto se hace más fácil y eficaz hablar a un niño sobre la vida nueva que empieza en otro país, pues las experiencias en su gran mayoría están relacionadas con

el núcleo afectivo de las familias de sus papás y mamás, y por este motivo el niño esta propenso a pensar y actuar como actúan los miembros de su familia.

El próximo punto trata de la transición entre la competencia y la comunicación intercultural como una forma de reconocerse en el otro, lo que implica un compromiso en cuanto a conocer, entender y comportarse en un proceso de socialización como el escolar.

4.3 Interculturalidad

*“Nadie es si prohíbe al otro que sea”
Paulo Freire*

Para Walsh (2010), la interculturalidad es definida como “el desarrollo armónico entre culturas” (p.2), el cual se construye a través del reconocimiento de una cultura a través de la otra, de sus conocimientos “otros”, de su práctica política “otra”, de su poder social “otro”, y de su sociedad “otra”.

Walsh (2010) añade que la interculturalidad se divide en tres diferentes aspectos: el aspecto *relacional* que se refiere al contacto e intercambio entre culturas, personas de distintas tradiciones, de manera igual o desigual; el aspecto *funcional* que, dentro del reconocimiento de la diversidad y en las oposiciones culturales, “busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia” (p.77); el aspecto *crítico* que aparece como un instrumento mediador para ayudar en el proceso de convivencia entre los “distintos”.

Entonces, puede decirse que dado a los cambios creados por el mundo globalizado, la sociedad receptora debe aceptar y adaptar la cultura de los demás, donde ésta también tendrá un papel protagonista, de manera que ambas culturas puedan convivir armónicamente, compartir historias y construir una comunicación auténticamente intercultural.

Por su parte, Grimson (2000) define la interculturalidad como la organización de relaciones y acuerdos, diferencias y conflictos que se dan entre personas o grupos que hablan “idiomas” diferentes. Lo anterior se encuentra enmarcado en la historicidad del continuum filogenético de cada comunidad y asimismo de las relaciones identitarias y de poder con las que han sido heterogeneizadas.

Igualmente, el mismo autor plantea que la interculturalidad no debe ser asumida como un mero acto de incomunicación, sino que invita a entender todo desencuentro como “vivencia subjetivadora de la diferencia y la igualdad.” (2000, p. 131). De modo similar, Ramírez entiende la lengua, desde esta visión integradora, como el fenómeno activo y dinámico que de acuerdo al contexto comunicativo –escolar para el objeto de esta investigación- puede movilizarse, “alterarse, modificarse, renovarse, recrearse, superarse o conservarse” (2014, p. 76).

De esta manera, el diálogo de saberes desea una apreciación de sí mismos y de los otros, el enaltecimiento de la intersubjetividad, de manera que promueva el nacimiento del quehacer pedagógico.

En este orden de ideas, la interculturalidad apreciada desde una perspectiva holística e integradora será entendida como el encuentro de dos o más culturas dentro de un contexto específico que involucre su interacción, interrelación y convivencia sana. Para esto, es importante respetar los límites y espacios propios, conservar la autonomía cultural y desarrollar una sensibilidad intercultural que reciba el otro.

Sensibilidad intercultural

Bennett (Como se citó en Sanhueza, 2010), define la sensibilidad intercultural como un modelo evolutivo, con una visión cognitiva, en el que muestra las diferentes actitudes de las

personas frente a los cambios culturales. Dentro de esta lógica de convivencia de diferentes culturas, es importante tener en cuenta lo individual y lo colectivo, dentro de ambas sociedades - la que recibe y la que llega -, puesto que estos serán los ejes centrales para el entendimiento del otro como sujeto pensante, cambiante e intercultural.

A su vez, Chen y Starosta (como se citó en Sanhueza, 2010), presentan el concepto de sensibilidad intercultural “como un conjunto de habilidades que favorecen emociones positivas, antes, durante y después del encuentro intercultural y en el que destacan varios atributos y competencias personales” (p.110). Precisamente, los tres momentos expuestos propenderán en la disminución del choque cultural a fin de mostrar que el desencuentro no debe tener una mirada negativa, sino por el contrario debe ser asumido como un espacio de construcción social.

Siguiendo a Bennett (citado en Sanhueza, 2010), este modelo de Desarrollo Intercultural de Sensibilidad plantea dos puntos de vista: el primero, el etnocéntrico que parte del sujeto receptor, quien experimenta con el otro una etapa de negación (rechazo a la diferencia), una etapa de defensa (juicios estereotipados negativos) y una etapa de minimización (reconocimiento y aceptación superficial).

El segundo punto de vista es el etnorelativo que parte del reconocimiento del sujeto receptor en el otro, a través de una etapa de aceptación (crecimiento de la conciencia sobre el otro), una etapa de adaptación (comunicación intercultural) y una etapa de integración (internalización y biculturalismo). Para ilustrar mejor, observemos el siguiente gráfico:

Esquema 5 La escala Bennett y la sensibilidad intercultural.



Fuente: Sanhueza, 2010. Elaboración propia.

En el esquema #5, vemos representadas las seis etapas de sensibilidad intercultural que una persona experimenta en el encuentro con el otro; efectivamente, es un proceso progresivo en el cual el sujeto, inicialmente etnocéntrico, se ve a sí mismo y a su cultura como elementos únicos que niegan la existencia del otro; no obstante, con el paso del tiempo y de la interacción, el sujeto, finalmente etnorelativo, empieza a entender y a aceptar al otro, lo que supone ponerse en el lugar del otro como persona distinta, ampliando sus percepciones para la aceptación de diferentes puntos de vista relacionados con otras culturas.

Cabe aclarar que no es un proceso paradigmático, en el sentido de siempre comportarse de la misma forma; por el contrario, puede darse el caso en el que el sujeto puede partir etnorelativo y terminar etnocéntrico, debido a la experiencia que tenga con la(s) otra(s) cultura(s).

Consideremos ahora el concepto de competencia comunicativa intercultural con la finalidad de llevar a término la comunicación de una manera efectiva y adecuada para la propuesta de este trabajo.

Competencia Comunicativa Intercultural [CCI]

Byram (como se citó en Rico, 2012) explica que la comunicación no es reducible al mero acto de intercambio de información, sino debe ser un lugar de constante negociación de sentidos; de este modo, el autor denomina al *hablante intercultural* [...] como aquel “que es capaz de interactuar adecuadamente, con similar eficiencia, en uno u otro entorno” (Ramírez, 2014, p.81). Por esta razón, la interculturalidad adquiere un rol importante dentro de la competencia comunicativa porque, al convertirse en un agente facilitador de los encuentros culturales, le permite al hablante ir más allá del mensaje explícito.

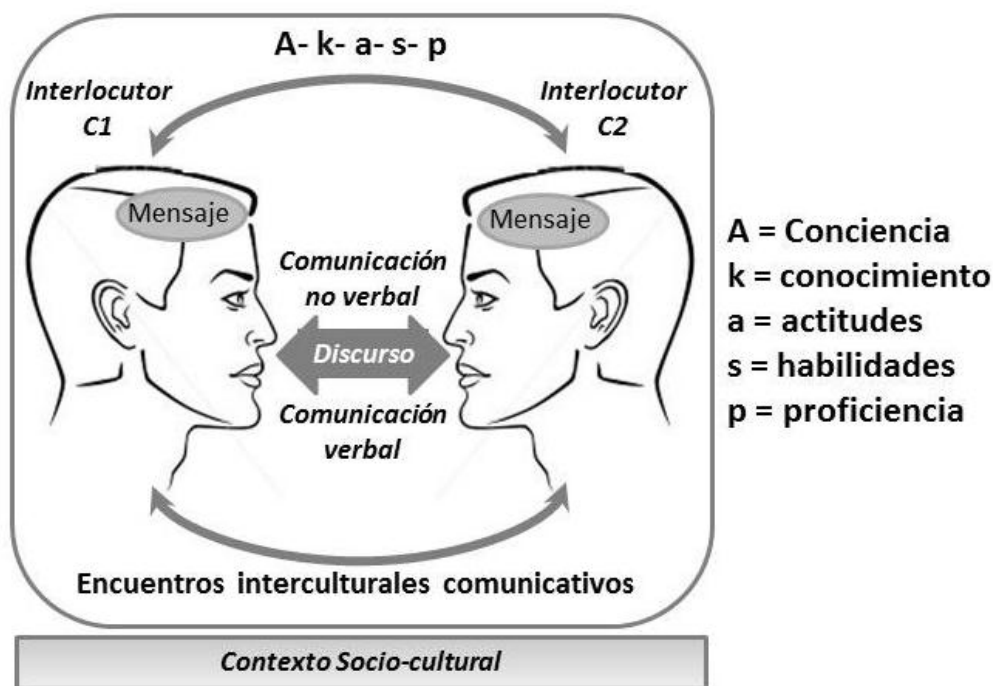
Frente a esto Rico (2012) debate el hecho de tener una definición de CCI centrada en la habilidad de comunicar e interactuar a través de las fronteras culturales y define esta “[...] no como una habilidad sino como la capacidad general, social y psicológica, de un individuo para manejar apropiadamente los encuentros con personas de otras culturas” (p. 132)⁶.

Es decir, desde este punto no solo se interesa por las habilidades del individuo, sino también por la visión holística que la CCI tiene al entender la comunicación como el resultado de una negociación de sentidos culturales independientes que les permita interactuar dentro de una convivencia equilibrada.

Asimismo, desde la propuesta de las dimensiones de la CCI de Byram, Rico adiciona una dimensión que entenderá al hablante intercultural desde una posición etnorelativa, abierta y consciente del uso de la lengua para relacionarse con el otro, y lo representa gráficamente así:

⁶ Libre traducción. Rico, 2012.

Esquema 6 Competencia Comunicativa Intercultural en la enseñanza de una lengua extranjera.



Fuente: Rico (2012), Adaptado y traducido del original al español por Vanessa Vargas.

El anterior esquema explica cómo interactúan los hablantes en un encuentro comunicativo intercultural que involucra los elementos verbales y no verbales de un contexto sociocultural específico, a través del desarrollo de las cinco dimensiones de la CCI:

- Conocimiento: conocimiento de los grupos sociales y sus culturas.
- Conciencia: Consciencia en el uso de la lengua y en las divergencias y convergencias culturales –valores, creencias y percepciones–.
- Actitud: capacidad de dejar el etnocentrismo y adoptar una actitud abierta frente a los antecedentes con que llegue el interlocutor.
- Habilidades: intertextualidad implicando lo cultural.
- Proficiencia: Es la función lingüística en una segunda lengua y corresponde al campo de la enseñanza “como un objetivo central para permitir a los aprendices usar la esa lengua

para interactuar con otra gente de quien esa lengua es su ‘medio natural’ de experiencia, además de situaciones de *lingua franca*, donde las personas se comunican con ‘propósitos específicos’. 7. (Rico, 2012, p. 139). En otras palabras, a través de la percepción, interpretación y actuación, un hablante podrá interactuar efectivamente haciendo uso de una lengua franca que sirva de mediadora en cualquier acto comunicativo.

Con base en lo expuesto, el estudiante que desarrolle esta competencia será capaz de alcanzar un nivel de bilingüismo y biculturalismo que lo facultará para usar la lengua en el contexto real; por lo tanto, el desarrollo de la conciencia sobre el fenómeno cultural, llevará al hablante intercultural a asumir los cambios que deba realizar para apropiarse de cada situación socio comunicativa y así alcanzar el nivel de proficiente.

El siguiente aspecto trata los conceptos relacionados al bilingüismo, bilingüismo aditivo y social como complemento de este análisis.

4.4 Bilingüismo

El bilingüismo como fenómeno multidimensional parece requerir la descripción a partir de las diferentes disciplinas de la lingüística intentando imperativamente aproximarse a su definición; por esto, el fenómeno se describirá desde los aspectos de interés de esta investigación: lo lingüístico, lo social, lo cultural, lo político y, sobre todo, lo comunicativo, dentro de un contexto concreto.

En primera instancia y siguiendo a Bermúdez y Fandiño (2012), la lingüística nos propone un concepto de bilingüismo que parte desde una visión de las lenguas materna [L1] y segunda

⁷ Libre traducción. Rico, 2012.

lengua [L2] como códigos que tienen sus propias reglas, hasta llegar a entender este fenómeno como el dominio de dos o más lenguas en el que se integran no solo los códigos –si sus estructuras así lo permiten-, sino también se involucran la negociación de sentidos –semántica-, los elementos extralingüísticos, los contextos –pragmática-, entre otros, que determinan el uso de varias lenguas.

En particular, esta visión global de bilingüismo es importante debido a que pone de relieve la conciencia en el uso de las reglas de la L1 y la L2, así como de los fenómenos paralingüísticos –como la comunicación no verbal, la quinésica y la prosémica- y los extralingüísticos –los códigos lógicos (Discurso científico), sociales (identidad personal), estéticos (creatividad y expresividad)- propios del desempeño real de las lenguas.

En segunda instancia, los autores explican que la sociolingüística estudia las diferentes variaciones de una comunidad desde la estructura social y la estructura lingüística. Asimismo, la psicolingüística va a tener en cuenta la dimensión afectiva, en específico, la motivación que desde la aproximación de Gardner y Lambert es clasificada en instrumental –con fines específicos académicos, laborales, etc.-, e integradora –con fines pragmáticos/culturales-.

En otras palabras, el bilingüismo desde su análisis social busca entender de qué manera el uso de la L1 y la L2 afecta al sujeto interna y externamente debido a las transformaciones que vive en el ambiente social en el que se desempeña, ejerza o al que se dedique.

Es necesario tomar en consideración que, de acuerdo con Rebollo (como se citó en Fernández, 2009), la psicolingüística tiene como objeto de estudio los procesos mentales para desarrollar el lenguaje. De hecho, varios teóricos como Benveniste, como se citó en Dorcasberro (2010), han coincidido en las ventajas que tiene el bilingüismo en el desarrollo de destrezas cognitivas y metalingüísticas que posibilitan analizar la lengua y usarla simultáneamente.

Hecha esta salvedad, proponemos hablar de una educación intercultural bilingüe que entienda el proceso de enseñanza-aprendizaje de una(s) lengua(s) de forma integral e igualitaria de forma individual y social, por lo cual el concepto de bilingüismo aditivo aparece como el más idóneo para este campo educativo.

Bilingüismo aditivo

Para Lambert (Como se citó en Bermúdez y Fandiño, 2012) “el bilingüismo aditivo se especifica como el proceso en que el medio social del niño asume que el aprendizaje de la L2 le permitirá alcanzar un mayor desarrollo cultural” (p.109). Desde esta perspectiva, se asume el aprendizaje de L2 como una adición al aprendizaje de L1 sin pretender elevar una lengua u otra, sino, por el contrario, ponerlas en una posición igualitaria que favorezca el desarrollo cognitivo, lingüístico y social del aprendiente/bilingüe y resalte el enriquecimiento cultural resultante de la interacción con el medio.

No obstante, es relevante considerar que si bien la L2, en teoría, se debe poner en una posición igualitaria a la L1, no siempre es vista de esta forma; es decir, la L1 al ser lengua y cultura nativa del hablante va a tener un rango predominante frente a la(s) L2 que el individuo domine, sin pretender afirmar que el aprendiz no alcance un nivel bilingüe alto.

Teniendo en cuenta lo anterior, Ramírez (2014, p. 66) describe los siguientes efectos de bilingüismo en el individuo:

- Efecto: Enriquecimiento lingüístico.
- Actitudes: Positivas hacia ambas lenguas. Las lenguas, las comunidades y las culturas tienen una representación positiva.
- Convivencia de las lenguas: Relativa complementariedad.

- Efecto a largo plazo: Bilingüismo consolidado.

Evidentemente, el bilingüismo aditivo tiene varias ventajas ya que desarrolla varias competencias dentro de un sistema dinámico que se reestructura continuamente como consecuencia de sus experiencias lingüísticas.

Desde la anterior premisa se entiende que el fenómeno del bilingüismo no puede ser abordado desde un plano individual exclusivamente, sino que debe ser estudiado dentro de la dinámica social en la que se encuentre implícito. A esto refiere De Mejía (como se citó en Ramírez, 2014)

[...] de cualquier discusión sobre bilingüismo emerge una compleja figura en la que el uso de la lengua está estrechamente interrelacionado con las fuerzas sociales, de modo que el bilingüismo resulta ser un concepto relativo y de fronteras difusas entre lo individual y lo social. (p. 71)

A partir de la complejidad del hecho social en el bilingüismo, es importante tener en cuenta la clasificación de Appel y Muysken (como se citó en Ramírez, 2014, p.71) en donde se describe como situación de bilingüismo social el acceso comunicativo del hablante minoritario a un sector de la sociedad (educación) mayoritariamente monolingüe a través del uso de la lengua dominante.

Adicionalmente, Cummins y Swain (como se citó en Ramírez, 2014) afirman que “cada lengua puede asociarse con una etnicidad, religión y nacionalidad particular que les dan su propio estatus social, económico y político tanto a la lengua como a los sectores particulares de la sociedad bilingüe” (p. 75). En consecuencia, el niño inmigrante no solo será participe de un contacto lingüístico desde su uso restrictivo del código, sino que también estará inmerso en toda la red cultural de la sociedad, sus costumbres, tradiciones, creencias, ideologías, etc.

Antes de continuar, hemos querido delimitar el concepto de la EIB, a partir del análisis de sus elementos constitutivos: educación, interculturalidad y bilingüismo, es importante establecer

las conexiones que se dan entre ellos. Por una parte, el Instituto Cervantes (2015) define la educación bilingüe como la “instrucción en dos lenguas”, señalando que la L2 no es enseñada como una asignatura aislada, sino que tiene un uso vehicular en cuanto a la enseñanza-aprendizaje de determinados contenidos curriculares.

Por su parte, Feroso (citado en Alcalá, 2004) define la educación intercultural como aquella que “procura que los alumnos desarrollen habilidades y competencias sólidas relacionadas con la propia identidad cultural y con las de las demás personas o comunidades [...]” (p. 95) En efecto, la escuela debe ser un espacio de reflexión en torno a la vinculación diferenciada de los conocimientos, los valores, los modos de vida y las representaciones simbólicas de la comunidad educativa con el fin de desarrollar la conciencia en la heterogeneidad del sistema social en el que viven.

Por lo antes expuesto, hemos propuesto la EIB como una educación abierta y flexible que busca promover el diálogo crítico y una sana convivencia en un escenario de encuentros y desencuentros entre las diferentes identidades culturales de los integrantes de la comunidad educativa a través del desarrollo de competencias educativas, interculturales y bilingües.

Por esta razón, planteamos la EIB como la base teórica del desarrollo de nuestro material, por ser aquella que nos ha permitido entender un concepto más profundo de la educación intercultural mediada por un material bilingüe.

A continuación se presentan los conceptos pertinentes para la elaboración del material bilingüe –portugués y español- adecuado para la acogida de los niños brasileños y sus familias a las instituciones escolares bogotanas.

4.5 Desarrollo de materiales

Como se mencionó anteriormente, para Tomlinson (2012) un material puede ser cualquier recurso utilizado con la intención de ayudar en la enseñanza y en el aprendizaje de una lengua; por esta razón, el material puede ser encontrado en diversos formatos, sin que, por esto, pierda el objetivo de ampliar los conocimientos y las experiencias de los aprendientes.

Por su parte, Peña (1997) explica que los materiales no solo están perfilados con propósitos definidos para estudiantes con objetivos y competencias muy particulares, sino también que “son la fuente principal de aprendizaje y están diseñados para que el estudiante pueda aprender de ellos y con ellos, sin la necesidad de la presencia y ayuda de un profesor” (p.623).

En efecto, el material debe exigir a los usuarios, de diversos niveles e intereses, tener un papel activo para tomar las decisiones sobre cómo usarlo; esto, los conducirá al estímulo sobre la investigación por encontrar múltiples relaciones con la realidad del contexto específico – y sus reglas- en el que conviven.

En lo que concierne al desarrollo de material, Rico (2012) establece los principios que se deben tener en cuenta en los materiales que busquen trabajar la CCI:

- Un aprendizaje experiencial: como ejercicio de concientización que busca que el estudiante experimente inseguridad/seguridad, miedo/valentía y otros sentimientos que se puedan vivenciar en situaciones desconocidas.
- Un enfoque estructurado al aprendizaje intercultural: los materiales deben exponer a los aprendientes a situaciones culturales en donde se enfrenten a las posibles reacciones que puedan tener en términos de estereotipos y prejuicios u otros.

- Un aprendizaje intercultural conectado al aprendizaje de una lengua: es el intercambio que se da entre la lengua –hablada por la minoría- y el intercambio cultural, en donde el rol del profesor va a estar centrado en el aprendizaje a través de monitorizar el contexto.

Con respecto a los materiales de lengua, entendidos como un proceso de aprestamiento de la familia y la comunidad, Rico (2012) añade que “en los contextos multiculturales, estos se convierten en potentes herramientas que posibilitan los encuentros interculturales entre los individuos que poseen diferentes formaciones culturales” (p.131). Dicho de otra manera, el uso benéfico de los materiales potencializará el proceso de enseñanza-aprendizaje en ambientes interculturales, en la medida que estos logren desarrollar las competencias necesarias para facilitar los encuentros de diversas procedencias.

Evaluación del material

Pettersson (2013) propone los principios para el diseño de materiales, los cuales están categorizados en cuatro grupos de la siguiente manera:

Esquema 7 Dieciséis principios del diseño de la información.

Armonía	Acceso a la información	Costos de la información	Ética de la información
Proporción estética	Facilitar atención	Facilitar percepción	Asegurar calidad
Definir problemas	Facilitar procesamiento	Facilitar memoria	Proporcionar énfasis
Proporcionar estructura	Proporcionar claridad	Proporcionar simplicidad	Proporcionar unidad

Fuente: Pettersson (2013). Elaborado por Daniela Viola. Traducido al español por Vanessa Vargas.

Como se observa en la gráfica, los principios están clasificados en 4 grupos: Los principios estéticos (armonía y proporción estética), los principios administrativos (acceso a la información, costos de la información, ética de la información y asegurar calidad), los principios cognitivos (facilitar atención, percepción, procesamiento y memoria) y los principios funcionales (definir problemas, proporcionar estructura, claridad, simplicidad, unidad y énfasis).

Para la etapa del uso y la evaluación (Ver ruta metodológica) de nuestro protocolo de acogida, creamos una rejilla basada en nueve de los principios propuestos descritos posteriormente:

1. Dentro de los principios estéticos se emplearon la armonía y la proporción estética. Estos parten de la relación balanceada entre el lenguaje verbal y el pictórico; es decir, la tipografía, los colores, las ilustraciones y la distribución textual unidos en una unidad denominada, para este

caso, protocolo de acogida escolar, de manera que la presentación del mismo sea agradable a los ojos de quien la lea.

2. Con relación a los principios cognitivos, tuvimos en consideración facilitar la atención, la percepción y el procesamiento. Estos tienen como intención la creación del significado a partir del proceso por el cual obtenemos información sobre el mundo, de la transmisión de mensajes claros, simples y, de ser posible, sin ambigüedades; se pone atención a las ilustraciones, el color, líneas, símbolos, textos, y palabras que deberían ser integradas de tal manera que puedan ser interpretadas de forma integrada como un todo y no como elementos aislados (proceso holístico).

3. Al interior de los principios funcionales, se trabajó en la estructura, la claridad, la simplicidad y la unidad. Estos principios determinan el orden y la presentación de los contenidos con base en una determinada población, ya que éstos deben facilitar la lectura del texto, de las imágenes y de las representaciones gráficas.

Con base en estos nueve principios se elaboró la rejilla de evaluación, con la finalidad de poner en consideración de expertos del área de la lingüística aplicada, nuestro protocolo de acogida escolar para evidenciar su viabilidad. (Ver Anexo 3. Rejilla de evaluación de expertos)

5 Aspectos metodológicos

En este apartado se han expuesto las bases metodológicas que orientaron el diseño y ejecución de la presente investigación. Inicialmente, se presenta el tipo de investigación práctica basado en el planteamiento de Seliger y Shohamy (1989); luego, como etapa final, se presenta la ruta metodológica propuesta por Jolly y Bolitho, la cual orientó el presente ejercicio investigativo.

5.1 Tipo de investigación

Para el presente proyecto investigativo, que se enmarca dentro del campo de las lenguas extranjeras, se tuvo en cuenta la propuesta de los tres tipos de investigación de Seliger y Shohamy (1989).

Los autores plantean la investigación básica como aquella que expone el corpus teórico para explicar y sustentar todo fenómeno relacionado con el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Luego, presentan la investigación aplicada como aquella que relaciona la teoría con algún problema concreto de la realidad educativa; y, los autores muestran la investigación práctica que, mediante el uso de los aportes teóricos en un contexto específico de acción, busca solucionar los conflictos que se puedan dar dentro de un aula escolar.

Con base en lo anterior, hemos situado este proyecto en la investigación aplicada y práctica porque existe un problema específico, en cuanto a la transición escolar de las familias de niños migrantes entre los modelos educativos –brasileño y colombiano-, que busca ser solucionado a través del diseño de una herramienta de inducción que les facilite el proceso de adaptación e integración en las instituciones bogotanas.

5.2 Ruta metodológica

Para el diseño del material propuesto en esta investigación se tuvo en cuenta el modelo propuesto por Jolly y Bolitho (Citados en Tomlinson, 2011), el cual incluye las siguientes etapas:

5.2.1 Identificación de la necesidad del material

En esta etapa reconocimos el problema a través de las entrevistas informales efectuadas a la directora de la Fundación Acuarela, a algunas madres brasileñas y a algunos profesores que trabajan en colegios privados que han tenido la experiencia escolar con niños migrantes.

Para precisar, Seliger y Shohamy (1989), apuntan que en la investigación cualitativa las entrevistas más funcionales son las no estructuradas porque se procede sin restricciones y sin un orden predeterminado, ya que se dan por medio de conversaciones y en medios naturales. Este tipo de instrumento nos permitió acercarnos a las madres para preguntar sobre aspectos relacionados con las diferencias percibidas en el sistema educativo, el dominio de la lengua y el conocimiento sobre la institución educativa escogida para los niños en edad preescolar a través de las narraciones orales, interacciones sociales y gestos de lo que querían expresar las madres de la Fundación Acuarela. (Ver anexo 4. Cuestionario de entrevista para padres de familia)

Por otra parte, los mismos autores precisan que la entrevista estructurada es entendida como aquella que se planifica en términos de contenido, profundidad y tiempo. Este tipo de entrevista se empleó con los docentes con el fin de controlar la información que se necesitaba en este proyecto, por eso las preguntas fueron formuladas con relación al centro educativo, la formación profesional, el grado de conocimiento sobre procesos de inducción a población migrante y el uso de materiales. (Ver anexo 5. Cuestionario de entrevista para docentes)

“Con base en lo anterior se realizó un diagnóstico que permitió identificar y comprender cinco hechos problemáticos -mencionados previamente- cuya consideración habilita la pertinencia del protocolo de acogida a diseñar para facilitar el proceso de recepción, adaptación e integración escolar de la familia migrante brasileña en el Sistema Educativo Colombiano.

5.2.2 Exploración de la necesidad

En esta etapa se realizó una búsqueda sistemática de la literatura existente centrada en tres aspectos: migración, inmersión y protocolos de acogida; empero, se evidenció la carencia de material dirigido a la población descrita y producido en Colombia.

Partiendo de la premisa de la carencia de material, se planteó el protocolo de acogida como herramienta que facilitara la recepción, adaptación e integración escolar.

5.2.3 Realización contextual

Con base en la necesidad identificada del diseño de herramientas para la recepción, adaptación e integración escolar, se procedió a establecer los componentes del protocolo de acogida escolar extraídos del análisis de varios productos elaborados en otras partes del mundo, España principalmente; adicionalmente, el grupo investigador buscó ideas para la elaboración del material y se escogieron como principios para la parte pedagógica la propuesta de *la rueda del aprendizaje* de Tranjan, para el diseño de material la propuesta de CCI de Rico y para la evaluación del material los principios de Pettersson.

Tabla 4. Principios para el diseño del material.

La rueda del aprendizaje	Competencia Intercultural CCI	Evaluación del material
Roberto Tranjan	Carlos Rico	Runne Pettersson
<i>Desarrollo de la conciencia:</i> Percepción	<i>Un aprendizaje experiencial:</i> sentimientos que se puedan vivenciar en situaciones	<i>Nueve principios:</i> Armonía Proporción estética

Observación	desconocidas.	Facilitar la atención
Información	<p><i>Un enfoque estructurado al aprendizaje intercultural:</i> exposición a situaciones culturales que puedan tener en términos de estereotipos y prejuicios u otros.</p> <p><i>Un aprendizaje intercultural conectado al aprendizaje de una lengua:</i> es el intercambio que se da entre la lengua y la cultura.</p>	Facilitar la percepción
Significación		Facilitar el procesamiento
<i>Desarrollo de la competencia:</i>		Estructura
Conocimiento		Claridad
Experimentación		Simplicidad
Habilitación		Unidad
Incorporación		

Fuente: Pettersson (2013), Rico (2012), Tranjan (2011). Elaboración propia.

5.2.4 Realización pedagógica

El diseño del protocolo de acogida escolar estuvo basado en las bases teórico conceptuales de la EIB expuestos en el presente documento; en específico, se implementó el desarrollo de la metodología de *la rueda del aprendizaje* propuesta por Roberto Tranjan, en sus ocho etapas, por ser una herramienta lúdica dirigida al aprendizaje experiencial en adultos.

5.2.5 Producción física

Diseño: La cartilla corresponde al tipo de diseño “Dual Book-libros duales” que, de acuerdo con Coll (2007), facilita el aprendizaje de cualquier contenido de una forma lúdica, flexible y autónoma. Por este motivo, el texto está elaborado en dos idiomas, en una página esta la versión en español y en la otra su respectiva traducción al portugués-.

Por otra parte, el título del material “Aquareliña” fue dado con el fin de involucrar a las dos poblaciones con un juego de letras, se usa la q para especificar el idioma portugués y la ñ para el español. También incluir a los padres de niños migrantes brasileños así: en primer lugar, pensando en aquellas familias que están o estarán asociadas a la Fundación Aquarela en Bogotá y necesitan conocer el sistema educativo colombiano; en segundo lugar, por el significado que el término Aquarela tiene para la población brasileña, en el sentido de ser fuente de inspiración

para algunas canciones (Aquarela do Brasil-Ari Barroso y Aquarela-Toquinho) que son parte del acervo cultural y que han ayudado a construir la identidad nacional de los brasileños en el exterior.

En su ficha técnica, el material desarrollado está diseñado en tipografía Sansation Bold Italic de 12, 14 y 16 de 14 puntos, por ser considerada de fácil lectura; las ilustraciones, hechas exclusivamente para la cartilla, hacen referencia a los dibujos elaborados con pintura acuarela por niños en edad preescolar, con el propósito de mantener la unidad entre el título, el texto y la población.

La distribución del material elaborado fue a través de la plataforma virtual ISUU, ya que nuestra meta era lograr difundir Aquareliña en todas las familias que están en proceso migratorio con Colombia, en Brasil u otros países, y se han contactado con la Fundación Acuarela en Bogotá para este fin. No obstante, debido a la demanda de las familias brasileñas residentes en la ciudad, se realizó una versión impresa en papel Propalcote de 115 gramos.

Contenido: El protocolo de acogida escolar se dividió en cinco partes así: la presentación en la que se explicó el significado de la herramienta en su definición, su uso y finalidad; además se incluyó una información considerada de interés en la que se expuso brevemente el funcionamiento del sistema educativo colombiano.

La segunda parte, denominada la bienvenida, contiene las primeras tres fases de *la rueda del aprendizaje* –percepción, observación, información-; la tercera parte, llamada la adaptación, involucra las siguientes etapas de la rueda –significación, conocimiento, experimentación-; la cuarta parte, que recibió el nombre de la integración, desarrolla los últimos momentos de la rueda –habilitación, incorporación-.

Para finalizar, en este documento, se introdujo el concepto de la despedida como una de las partes constitutivas del protocolo de acogida escolar para familias migrantes no hispanohablantes, por ser un momento que no ha sido ampliamente trabajado en la literatura existente – y revisada- sobre el tema.

5.2.6 Uso y evaluación del material

Evaluación de experto: Según Cuervo y Escobar (2008), la evaluación de experto se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones.” (p. 29) De acuerdo con esta definición, como primer paso, seleccionamos un grupo de evaluadores expertos por su formación académica, su experiencia y reconocimiento.

Las expertas escogidas están relacionadas con las tres áreas de la EIB; por lo tanto, las mismas son profesionales en los campos de la educación, la interculturalidad y el bilingüismo (ELE). A este grupo selecto le fue entregado el protocolo de acogida y una rejilla de evaluación con unos aspectos precisos para que fueran considerados dentro de la validación de Aquareliña. (Ver anexo 3. Rejilla de evaluación de expertos)

Pilotaje: Después de realizar los primeros cambios sugeridos por las evaluadoras enviamos virtualmente a las familias brasileñas, seleccionadas por estar en diferentes momentos de la acogida –antes, durante, después- , la primera versión de Aquareliña, para que conocieran el material. Luego, las investigadoras organizaron un desayuno de presentación oficial del material para tres familias integrantes de la Fundación Acuarela, con el fin de solicitar su opinión en cuanto a la pertinencia de la cartilla como herramienta de integración escolar , estas familias propusieron algunos cambios que consideraran pertinentes en el protocolo de acogida escolar.

A continuación se presentan los resultados del análisis realizado a partir de las evaluaciones de las expertas y del pilotaje del material.

6 Presentación y análisis de resultados

En este capítulo presentamos los resultados de la evaluación del protocolo de acogida escolar para integrar a las familias de niños brasileños no hispanohablantes en edad preescolar al sistema educativo colombiano.

En primer lugar, el análisis de los resultados fue basado en los juicios valorativos de cada experta. Para la realización de este proceso se elaboró una rejilla de evaluación basada en los

principios para el diseño de material de Pettersson (2013) (Ver anexo 3. Modelo de rejilla de evaluación para expertos).

Esta rejilla estableció tres categorías; la primera hizo referencia a la pertinencia del uso de este tipo de material para la integración de las familias migrantes brasileñas, la segunda contempló una evaluación del diseño del protocolo de acogida escolar en cuanto a los principios estéticos, los principios funcionales y los principios cognitivos, y la tercera trató el tema de la interculturalidad desde la relación de la familia migrante y la institución educativa.

Adicionalmente, la información recolectada fue contrastada con las necesidades y usos del protocolo que permitieron una posterior adecuación del material diseñado. Por último, el material ajustado fue piloteado por las madres de la Fundación Acuarela.

6.1 Análisis por categorías

Con respecto a la pertinencia del uso de este tipo de material, recibimos los siguientes comentarios por parte de la docente A: “Es una buena idea pedagógica, además, trae información valiosa para los padres de familia sobre el sistema educativo colombiano y las etapas de adaptación que el niño va a seguir para su inclusión en una nueva cultura ya que es un proceso difícil para el mismo”.

La docente B validó la pertinencia de este protocolo refiriéndose a la “importancia del desarrollo del niño en lo emocional, físico e intelectual que está dependiente de su adaptación al medio escolar. Asimismo, el paso del núcleo familiar al núcleo educativo marca decididamente los aprendizajes futuros, más cuando debe hacer una inclusión a una nueva cultura que trae consigo una segunda lengua, de modo que este protocolo ayuda a que tanto la familia como la institución educativa sean conscientes del proceso”.

Las docentes C y D mencionaron que “un protocolo de acogida es muy importante para cualquier institución educativa que reciba estudiantes extranjeros puesto que brinda información pertinente sobre las acciones que se deben llevar a cabo con estudiantes y familias extranjeras a su llegada, desde el proceso de admisión hasta la adaptación en el aula de clase. Para las familias resulta importante en cuanto a que les genera seguridad, tranquilidad y confianza frente a la comprensión de la llegada a un lugar desconocido. Para los docentes es una herramienta vital sobre cómo acompañar de una manera objetiva y clara a un estudiante extranjero en su proceso de integración escolar. Además, brinda información necesaria y pertinente para comprender de manera global el sistema educativo colombiano y hace énfasis en lo que se espera que haga una institución preescolar”.

Con base en las evidencias anteriores sobre la pertinencia y validez de este material, las expertas señalaron como relevante e innovador la incorporación de las familias como eje central, dado a que son ellas quienes complementarán la escuela como parte integral y significativa del desarrollo del educando.

No obstante, las evaluadoras consideran necesario complementar este material, con el fin de involucrar a los demás miembros de la comunidad educativa (docentes, directivas, Ministerio de Educación, etc.), y de esta manera lograr un proceso de acogida escolar completo y continuo.

Con relación a la segunda categoría, diseño del material, tuvimos los siguientes comentarios de la docente A: “Es importante tener en cuenta la tipología de la letra ya que dificultó la lectura del protocolo que se presentó a través de un link. Además, la portada no es bonita, puesto que la foto de la paleta no es real y no hace juego con las imágenes dibujadas en el interior del protocolo. Los dibujos, como de la escuela, parecieran más un bus y la de los niños pareciera una mancha sin significado”.

Por parte de las docentes B, C y D, recibimos observaciones en cuanto a “colocar un contenido con paginación para que sea fácil de consultar, puesto que es un documento que acompañará a la familia hasta el egreso. Aunque resulta interesante incluir dibujos hechos por los niños (as), algunas imágenes pueden ser más pequeñas; incluso, sería valioso si pudieran incluir fotografías reales, puede ser de la Fundación o de los estudiantes. Es importante revisar que los párrafos estén justificados y tratar de evitar la división de las palabras no hacer uso de posesivos como nuestro país”.

Consideramos estos aportes muy valiosos y pertinentes y, teniendo en cuenta las sugerencias dadas, modificamos la tipología de la letra para facilitar la lectura, quitamos el uso de los posesivos, cambiamos la imagen de la portada, los dibujos de los niños y de la escuela. La indicación con relación a las fotos reales no la acogimos como medida puesto que el uso de imágenes de niños en documentos públicos tiene implicaciones legales.

Con respecto a la versión final, que incluyó las correcciones, las evaluadoras mencionaron como acertado el uso del lenguaje, al ser este de simple entendimiento y de fácil aprestamiento para la población objetivo.

La siguiente categoría trató el tema de la interculturalidad, que fue considerado como lo más importante por parte de las docentes A y B. Por un lado, evaluaron el protocolo como una herramienta de mediación intercultural que podrá reducir el posible impacto negativo que puedan vivir las familias migrantes durante su proceso. Por otro lado, “consideraron que en ocasiones se utilizan expresiones como ‘difícil’ o ‘asumir una actitud positiva’, que sesgan la información a ver este proceso negativo”.

Por parte de las docentes C y D recibimos los comentarios de que el protocolo permite ampliar las diversas percepciones de los lectores para la aceptación de diferentes puntos de vista relacionados con la otra cultura. Más aún, “el protocolo para las familias brasileñas es una gran apuesta para quienes llegan a la fundación en busca de orientación; contiene una guía detallada del ingreso de un niño o niña a un preescolar y para lo que la familia debe estar preparada, aunque puede añadirse algunas vivencias propias del preescolar no solo de tipo académico (habilidades y competencias) sino de tipo convivencial en los clips que se entregan a lo largo del contenido”.

Frente a estos comentarios y sugerencias modificamos algunos de los clips que permitieron una mayor sensibilidad intercultural, lo que, como describe Bennett (como se citó en Sanhueza, 2010) es generar una actitud diferente de las familias migrantes frente a los cambios culturales.

Adicionalmente, las expertas expresaron gran satisfacción al lograr identificar el desarrollo del proceso escolar, denominado en Aquareliña “paso a paso / passo a passo”, en el cuál las familias migrantes parten del conocimiento del sistema educativo colombiano hasta llegar al funcionamiento del centro educativo y el rol que deben asumir dentro de este.

En efecto, el protocolo de acogida escolar “Aquareliña” siguió la herramienta andragógica de la metodología de la Rueda del Aprendizaje y las partes del antes, el durante y el después de la integración escolar.

Finalmente, después de realizar los ajustes sugeridos por todas las evaluadoras, solicitamos a las madres de la Fundación Acuarela evaluar el protocolo de acogida escolar. Esta evaluación fue realizada con tres familias a través de un pilotaje en un desayuno ofrecido por las investigadoras que duró cerca de tres horas.

Por una parte, estas familias validaron el material como “una idea fantástica, innovadora y necesaria, que además viene tanto en portugués como en español”. Resaltaron el nombre Aquareliña y la positividad que trasmite a los brasileños, dado que es un tema de identidad cultural encontrado en las canciones más significativas de Brasil y que está en la vida cotidiana de muchos ciudadanos brasileños.

Deseamos subrayar que la manera más fácil de *internalizar y relacionar* las experiencias de los adultos, es utilizar un elemento conocido y apreciado, que para este caso fue el uso de la acuarela.

Por otra parte, las familias recomendaron un cambio con relación a las informaciones sobre el funcionamiento del sistema educativo colombiano, de modo que fuera en un orden con una gráfica o tabla, simplificando el entendimiento, las letras más grandes y con tonos más fuertes, incluyendo los títulos y subtítulos.

Asimismo, propusieron la presentación de este material a la representación consular y a las autoridades brasileñas en Colombia para utilizar y difundir los resultados de esta investigación a las familias migrantes brasileñas.

Para concluir, podemos decir que las evaluaciones fueron muy positivas en su gran mayoría y que todos los involucrados, evaluadoras expertas y familias integrantes de la Fundación Acuarela, estaban de acuerdo en cuanto a la pertinencia, validez y utilización de este protocolo de acogida escolar para facilitar la integración de las familias provenientes de Brasil.

7 Conclusiones

Las conclusiones de esta investigación se presentan a la luz de nuestro interrogante, de los objetivos planteados, de las reflexiones sobre el aprendizaje adquirido durante el proceso, de la

validación de la herramienta diseñada, de las limitaciones de esta investigación y de las recomendaciones para futuros trabajos relacionados con este tema.

Cabe aclarar que, debido a la negativa por parte de las pocas instituciones educativas en Bogotá que reciben niños brasileños, no contamos con la posibilidad de pilotear nuestro protocolo en un jardín infantil que nos pudiera brindar un juicio más completo sobre el material desarrollado en esta investigación.

Sin embargo, para dar solución a este vacío, reunimos a los profesores que dieron sus testimonios sobre su experiencia docente con niños brasileños y a las madres de la Fundación Acuarela, nuestra población objetivo, quienes han tenido o tienen inconvenientes en cuanto a la integración escolar de niños brasileños en edad preescolar.

En consecuencia pudimos simular una comunidad educativa- excepto Jardín Infantil- que nos permitió precisar las partes fundamentales que debería contener un protocolo de acogida escolar destinado a la integración de una población en condición migrante en Bogotá, Colombia.

Con respecto al interrogante que indagó cómo se puede facilitar la integración escolar de las familias de niños brasileños no hispanohablantes en edad preescolar al sistema educativo colombiano, podemos afirmar que encontramos en el protocolo de acogida una posible solución frente a facilitar la integración escolar de las familias migrantes.

Lo anterior se pudo lograr debido al cumplimiento de los objetivos planteados. Inicialmente, identificamos cinco hechos problemáticos en cuanto a los procesos de integración escolar.

No obstante, con el planteamiento de la pregunta y el alcance de nuestra investigación, solo pudimos dar solución al último hecho problemático que señala el desconocimiento por parte de

las familias brasileñas en cuanto a las reglas sociales de la escuela en la que sus hijos van a integrarse.

Deseamos subrayar que nuestro interés fue dar una posible solución a los hechos problemáticos anteriormente identificados y planteados; por esta razón y como futuros temas de investigación en educación, bilingüismo e interculturalidad, proponemos trabajar en el desarrollo curricular de programas bilingües (español - portugués) y en la capacitación docente que los habilite en la enseñanza de ELE en educación preescolar.

En consecuencia, procedimos a revisar la literatura existente sobre integración escolar, lo que nos condujo a entender el término ‘acogida’ como el más apropiado para nuestra problemática. De este modo, consultamos protocolos de acogida escolar en Colombia, pero, al no encontrar documentos relacionados con la acogida escolar de familias brasileñas migrantes en Bogotá, Colombia, abrimos fronteras y analizamos los desarrollados en países como España y Canadá que tienen programas establecidos de migración y, asimismo, de integración escolar.

Sin embargo, los documentos que reseñan el concepto, el procedimiento y el éxito de los programas de integración escolar canadienses de 1979-1984, fueron considerados como relevantes por tener programas definidos de migración y uno de los primeros países en investigar este tema, mas no fueron citados por su antigüedad y falta de vigencia.

A partir del estado de la cuestión, evidenciamos multiplicidad de planes, programas y protocolos de acogida escolar, lo que dificultó entender las diferencias entre la denominación y contenido de los textos estudiados.

Como resultado, propusimos una definición del protocolo de acogida escolar, para que de esta manera pudiéramos establecer los componentes que este documento debe contener, lo que se ha convertido en un gran aporte al campo de la integración escolar.

En cuanto a población de estudio, tuvimos como primer interés los niños brasileños en edad preescolar, con el fin de crear un material didáctico para la enseñanza de ELE. Al tener los primeros encuentros con los niños, percibimos que la necesidad iba más allá de un problema lingüístico, afectando lo cultural y lo familiar, siendo la familia nuestro nuevo campo de estudio.

Teniendo en cuenta la población escogida, decidimos implementar por primera vez dentro del campo de ELE la metodología andragógica de la ‘rueda del aprendizaje’ (Tranjan, 2011) como base para el desarrollo del protocolo de acogida escolar. Esta metodología fue elegida por estar direccionada a la población adulta y, además, por ser considerada pertinente para desarrollar los principios de la sensibilidad intercultural (Bennett, 2010) y la competencia comunicativa intercultural (Rico, 2012).

Cabe agregar que la rueda del aprendizaje es un instrumento muy sencillo y permite fácil comprensión de todos los involucrados en este proceso, puesto que parte de la experiencia significativa y del aprender a aprender.

En relación con el fundamento teórico conceptual, propusimos trabajar dentro del campo del bilingüismo la metodología del aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera [AICLE]; pero, tuvimos grandes inconvenientes en el desarrollo de nuestra investigación, puesto que esta metodología no orienta directamente los procesos de integración escolar, sino que se enfoca a la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera.

El anterior hecho nos llevó a pensar en una nueva propuesta teórica que pudiera considerar los ejes de la educación, el bilingüismo y la cultura; gracias a las orientaciones de nuestro asesor, encontramos en la Educación Intercultural Bilingüe [EIB], la base teórico conceptual de nuestra investigación acerca de cómo facilitar la integración escolar para las familias brasileñas migrantes en Bogotá, Colombia.

Dentro de esta lógica y con la base teórica conceptual definida, procedimos con el diseño del protocolo de acogida escolar bilingüe tipo Dualbook, portugués y español, para facilitar la comprensión y la integración escolar de la población descrita. Para esto nos basamos en el modelo propuesto por Jolly y Bolitho en Tomlinson (1998) que orientó, a través de sus etapas, la elaboración del material propuesto.

En cuanto a la elaboración de la cartilla Aquareliña, podemos afirmar que fue un proceso largo con muchas modificaciones y adaptaciones. En primer lugar, la redacción y el diseño fue destinado a las instituciones educativas en Bogotá que acogen niños brasileños, siendo esta nuestra primera equivocación porque nos alejamos de nuestra población de estudio, las familias.

Una vez identificado este error, procedimos a redactar el protocolo enfocándonos en las familias brasileñas; no obstante el discurso mantenía marcas textuales que iban en oposición a nuestra propuesta intercultural. Este hecho pudimos constatar a través de la primera evaluación y pilotaje.

Después de haber logrado satisfacer textualmente las expectativas de nuestros asesores, colaboradores, expertas y padres de familias, enfrentamos el reto del diseño de la cartilla, en cuanto a su tipografía, ilustraciones, impresión y distribución. Empero, resolver el balance entre texto e imagen no fue complejo, el diseño exclusivo de las ilustraciones facilitó las cuestiones legales en cuanto a derechos de autor.

Particularmente, tuvimos inconvenientes con la impresión de Aquareliña debido al costo de un tiraje menor de mil ejemplares y al no contar con auspicio de una entidad que apoyara el proyecto. Además, en el pilotaje final de la cartilla, las madres expusieron la incomodidad de tener un material impreso, ya que hacen parte de una población migrante que se moviliza regularmente y el traslado de libros se les dificulta.

Teniendo en cuenta las anteriores variables, decidimos crear una versión PDF que pudiera ser socializada en una página web, con el propósito de facilitar la visualización. Como resultado, Aquareliña fue de gran aceptación entre los padres de familia, por pensar en la comodidad de los usuarios, el costo económico, el acceso al material y la difusión que puede tener.

Dicho lo anterior, para la evaluación del material, empleamos nueve (9) de los (16) principios del diseño de material planteados por Pettersson (2013), los cuales orientó la creación de la rejilla de evaluación de experto.

Para concluir, la retroalimentación recibida de todos nuestros evaluadores fue, en su gran mayoría muy positiva, los comentarios muy puntuales y precisos, lo que nos llevó a reelaborar el protocolo con el fin de pilotarlo con la población objetivo, la cual quedó muy satisfecha con el producto recibido.

8 Futuras líneas de investigación

En este apartado damos por concluido este informe de investigación, dejando como aporte la cartilla Aquareliña, que ha satisfecho el alcance fijado en la definición del problema y en la especificación de los objetivos.

No obstante, este equipo investigador ha encontrado que a partir de estos resultados, se debe hacer la reflexión intercultural no solo desde las familias, sino también desde los otros agentes que integran la comunidad educativa como son los docentes y las instituciones educativas.

Adicionalmente, consideramos que este material puede ser traducido y adaptado a otros idiomas y, asimismo, a otras culturas, con el fin de concientizar a todas las colectividades escolares colombianas hacia la importancia de integrar, con el debido proceso de acogida, estudiantes migrantes en las aulas regulares.

Por último, sugerimos como temas de futuras investigaciones, a la luz de nuestros hechos problemáticos, en primer lugar la inclusión de ELE en el desarrollo curricular de cualquier institución educativa –que así lo requiera- en Bogotá y el resto del país; en segundo lugar, trabajar en la capacitación docente para la enseñanza de ELE.

En tercer lugar, seguir apoyando la elaboración de materiales didácticos que contribuyan a la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera, para posicionar a Colombia en el mundo como destino para el aprendizaje de esta lengua.

9 Referencias

- Acosta, M. (2010). Educación preescolar. Fundación Luis Amigo. Medellín, Colombia.
- Agudelo, N. y Estupiñán, N. (2009) La sensibilidad intercultural en Paulo Freire. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (13) pp. 85-100. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Boyacá, Colombia
- Alcalá, M. (2004). *Educación intercultural, tendencias e iniciativas de la Unión Europea*. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca, España.
- Bauman, Z. (2002). *La Cultura como Praxis*. Buenos Aires, Edit. Paidós.
- Begoña, M. (s.f.). Expresolandia, Educación inicial. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/w3-article-342984.html>
- Blanco, A. (2010). Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda para niños y jóvenes. *Revista española de lingüística aplicada*, 23, 71-92. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3898630>
- Bermúdez, J. y Fandiño, R. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*. (59), 99-124. Recuperado de: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/viewFile/1982/1848>.
- Brovetto, C. (2010). Educación bilingüe de frontera y políticas lingüistas en Uruguay. *Revista Pro-Posições*, 21(3), 1-17.
- Cárdenas, M. & Mejía, C. (2006). *Migraciones internacionales en Colombia: ¿qué sabemos?* Working paper series, (30). Recuperado de <http://www10.iadb.org/intal/intalcdi/pe/2009/02989.pdf>

- CAREI - Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural. (s.f.). Protocolo de Acogida e Integración para el alumnado inmigrante. Aragón, España. Recuperado de: http://catedu.es/doc_intercultural/recursos/pdfs/Aragon_Protocolo_de_Acogida.pdf
- Carrasco, S. (Diciembre, 2005). Interculturalidad e inclusión: Principios para evaluar la acogida del alumnado extranjero. *Aula de innovación educativa*. (175). Barcelona: España. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/39213274_Interculturalidad_e_inclusin_Principios_para_evaluar_la_acogida_del_alumnado_extranjero
- Castillo, E. (2008).” *La educación intercultural bilingüe: el caso colombiano*” / Elizabeth Castillo Guzmán y José Antonio Caicedo Ortíz 1a ed. - Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas,E-Book (Colección libros Flape / Flape) ISBN 978-987-1396-19-1 1. Educación. I. Caicedo Ortíz, José Antonio II. Título CDD 370
- Centro Virtual Cervantes (2015). Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzabilingue.htm
- Chavarri, Beatriz (2014). Protocolo de Actuación para la identificación y gestión de situaciones de conflictos interculturales. Unión Europea, Fondo Europeo para la integración. Secretaria General de inmigración y emigración.
- Cholewinski, R. (Ed.). (2014). *La migración laboral internacional*. Ginebra, Suiza: Organización Internacional para las Migraciones. Recuperado de http://publications.iom.int/bookstore/free/Foundations_Intl_Migration_SP.pdf
- Colegio Rural Agrupado San Isidro. (2006-2007). Plan de Acogida para el Alumnado Inmigrante. Navalpiro y Anchuras, España. Recuperado de:

- http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dif8/es_2083/adjuntos/Castellano.pdf.
- Coll, C. (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona. España. Editorial Grao.
- Comunidad Andina. (2011). Trabajador Migrante Andino. Análisis Laboral. Recuperado de <http://www.comunidadandina.org/camtandinos/OLA/Documentos/Pdf/ANALISIS%20LEGAL%20MIGRANTE%20ANDINO.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. *Ley General de Educación, Ley 115 de 1994*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/leyedu/indice.htm>
- Crawford, J. (2002). The role of materials in the language classroom: Finding the balance. In J. C Richards & W. A. Renandya (Eds.). *Methodology in Language Teaching: An anthology of current practice* (pp. 80-91). Cambridge: CUP.
- Cuervo, A. y Escobar, J. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en medición*. (6), p. 27-36
- Dorcasberro, A. S. (2010). El niño, la lengua y el bilingüismo: la reflexividad del niño bilingüe acerca de la noción de lengua y de bilingüismo. *Revista Electrónica de la facultad de Estudios Superiores Acatlán: Multidisciplina de la Universidad Autónoma de México* (8), 89-109.
- Dorcasberro, A. (----). Tipos de bilingüismo y cognición. Recuperado de http://especializacion.cepe.unam.mx/contenidosesp/CEPE_adquisicion/u1/img/lecturas/tipos_bilinguismo_cognicion.pdf

- EFE. (28 de abril de 2015). Colombia y Brasil, en proceso de afianzar comercio bilateral. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/politica/colombia-y-brasil-proceso-de-afianzar-comercio-bilatera-articulo-557669>
- Fernández, P. (2009). La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2. *Marco ELE revista de didáctica ELE*. (8), 1-33.
- FETE-UGT. (2015). *Acogida, adaptación y seguimiento*. España: Educared. Recuperado de http://www.educatolerancia.com/pdf/Acogida,%20adaptacion%20y%20seguimiento%201_Gestion%20Intercultural%20de%20centros.pdf
- Fontes, E. (2013). *Historia de una aquarela*. Bogotá, Colombia: Panamericana Formas e impresos S.A.
- Fundação Aquarela Bogotá. (2014). <http://aquarelabogota.org/o-que-e-o-aquarela/>
- Fundação Aquarela Bogotá. Gnome, L. (2012). *Guia de Bogotá – Testado e Aprovado*. Bogotá, Colombia.
- Gallo, L. (2011). *Inmigrantes a Colombia*. Bogotá, Colombia: Luis Álvaro Gallo
- García, P. (2000). Claves interculturales en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de español segunda lengua. *Debate Inmigración e Intercultura*. Disponible en: <http://www.ub.edu/filhis/culturele/pgarcia.html>
- Gimeno, J. (1998). Cambios culturales y transformaciones curriculares. En *Democracia, desarrollo e integración*. OEI. Buenos Aires, Argentina. Ed. Troquel.
- Gómez, A. y Díaz, L. (Mayo-agosto, 1989). El estado del conocimiento sobre las migraciones laborales de Colombia a Venezuela 1973-1988. *Lecturas de Economía*, (29), p. 9-32

- González, M. y Córdoba, A. (Ed). (2014). *Hacia la comprensión de un nuevo espacio sociolingüístico*. Bogotá, Colombia: Instituto Caro y Cuervo.
- Grimson, A. (2000). *Interculturalidad y comunicación*. Recuperado de https://filosinsentido.files.wordpress.com/2013/07/grimson-alejandro_interculturalidad-y-comunicacion3b3n-completo.pdf
- Hirtz, B. (9 de mayo de 2011). La importancia de la familia en la educación de los niños [Mensaje de un blog]. Recuperado de <http://www.buscarempleo.es/formacion/la-importancia-de-la-familia-en-la-educacion-de-los-ninos.html>
- Jolly, D., & Bolitho, R. (1998). In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (2nd ed.) (pp. 90–115). Cambridge: Cambridge University Press.
- Labajos, Sara V. y Arroyo, María J. Los Planes de Acogida en la Comunidad de Castilla y León: evaluación, análisis y propuestas de mejora desde la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 2013, Vol. 6 (2), 1-20. Recuperado de <http://files.revista-educacion-inclusiva.es/200000080-1f3f72132a/INV%2001%20SARA%20LABAJOS.pdf>
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional No 9.394 (1996). Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13867:diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-basica&catid=195&Itemid=164
- Lobato, R. y Silveira, G. (2010). *Como te extraño Bogotá...!* Bogotá, Colombia: Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Lomas, C. y Osoro, A. (1998). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. México D.F., México: Editorial Paidós.
- Migración Colombia. (2015). *Boletines migratorios Junio 2015*. Colombia. Recuperado de http://migracioncolombia.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=718

Migración Colombia y Organización Internacional para las Migraciones (2013). Caracterización socio-demográfica y laboral de los trabajadores temporales extranjeros en Colombia: Una mirada retrospectiva. Recuperado de <http://www.oim.org.co/publicaciones-oim/migracion-internacional/2574-caracterizacion-sociodemografica-y-laboral-delos-trabajadores-temporales-extranjeros-en-colombia-una-mirada-retrospectiva.html>

Ministério das Relações Exteriores. (2015). *Brasileiros no mundo*. Brasilia DF, Brasil. Recuperado de <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades/estimativas-populacionais-brasileiras-mundo-2014/Estimativas-RCN2014.pdf>

Ministerio de la Protección Social y UNAD. (2010). Características de la situación laboral de la población extranjera en Colombia año 2009. Convenio interadministrativo 562 de 2010. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:KbTu0CZb6HEJ:www.mintrabajo.gov.co/component/docman/doc_download/586-14-caracteristicas-de-la-situacion-laboral-de-la-poblacion-extranjera-en-colombia-ano-2009.html+&cd=5&hl=es&ct=clnk

Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia. (2004). Seminario sobre migración internacional colombiana y la conformación de comunidades transnacionales. Memorias. *Colombia Nos Une*. Bogotá, Colombia.

Moscardó, M. (2012, 26 de junio). Orientaciones para realizar un plan de acogida. *Publicaciones Didácticas*. Recuperado de http://www.seindor.com/publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/pd_026_jun.pdf

Muñiz-Solari, O., Li, W., and Schleicher, Y. (2010). Migration conceptual framework: Why do people move to work in another place or country? En Solem, M., Klein, P., Muñiz-Solari,

- O., and Ray, W., eds., AAG Center for Global Geography Education. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:16Qkyv7Dyh0J:cgge.aag.org/Migration1e/ConceptualFramework_Jan10ESP/ConceptualFramework_Jan10ESP_print.html+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co
- Network of Experts in Social Sciences of Education and training, NESSE. (2008). *Education and Migration strategies for integrating migrant children in European schools and societies*. Recuperado de <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf>
- Núñez, V. (2013, 4 de abril). ¿Qué papel juega la familia en el proceso educativo de los niños? ¿Es la familia un pilar importante en la educación de los hijos? *Revista Digital El Recreo*. Recuperado de <http://revistamagisterioelrecreo.blogspot.com/2013/04/que-papel-juega-la-familia-en-el.html#>
- Ochoa, L. y Cueva, A. (2014, 7 de febrero). Dificultades y retos de los maestros principiantes de español como lengua extranjera (ELE). *Folios*. (39), p. 3-11
- Ordaz, V., y Saldaña, G. (2005). Análisis y crítica de la metodología para la realización de planes regionales en el Estado de Guanajuato. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2006b/voz/#indice>
- Ordúz, N. (2009). Migración laboral internacional colombiana: coherencia entre migración y desarrollo. En OIM (Ed.), *Migración Laboral, Temporal y Circular. Experiencias, Retos y Oportunidades* (pp. 131-137)

- Organización Internacional para las Migraciones [OIM]. (2013). *Perfil Migratorio de Colombia 2012*. Recuperado de <http://www.oim.org.co/publicaciones-oim/migracion-internacional/2576-perfil-migratorio-de-colombia-2012.html>
- , (2006). *Glosario sobre migración* (Nº7). Recuperado de http://publications.iom.int/bookstore/free/IML_7_SP.pdf
- .(2015). OIM, la agencia para las migraciones, Misión Colombia. Recuperado de <http://www.oim.org.co/>
- Ortega, I., Eguzkiza, M. J., & Garib, M. R. (2004). Orientaciones para la elaboración del plan de acogida del alumnado inmigrante. *Eusko Jaurlaritzaren Argiltapen Zerbitzu Nagusia - Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. España. p.1-63* Recuperado de: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dif8/es_2083/adjuntos/Castellano.pdf.
- Palaudàrias, J. y Garreta, J. (2008). La acogida del alumnado de origen migrante: un análisis comparado desde la situación en Cataluña. *Revista española de educación comparada*, 14, 49-78. Recuperado de <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec14/reec1402.pdf>
- Peña, A. (1997). Diseño de materiales para el aprendizaje autónomo de ELE. *Actas del VIII Congreso Internacional de la ASELE*. Recuperado el 13 de agosto de 2014 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0619.pdf
- Pettersson, R. (2013). Information Designer 1. Message Design. Recuperado de <http://www.iiid.net/PublicLibrary/Pettersson-Rune-ID1-Message-Design.pdf>
- Pinter, A. (2011). *Children learning second languages*. Great Britain. Palgrave Macmillan.

- Ramírez, H. (2014). El bilingüismo: tipos, contextos y consecuencias. En S. M. Carlos García Tobón, *Reflexiones sobre lengua, etnia y educación*. (págs. 55-107). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre.
- Revoredo, P. & Sánchez, T. (2011). Metanóia no contexto organizacional e o papel do gestor de recursos humanos diante deste processo. *Revista Unilins*. (1). Recuperado de <http://revista.unilins.edu.br/index.php/cognitio/article/view/41/43>
- Rico, C. (2010), “The effects of language materials on the development of intercultural competence”, in B. Tomlinson, & H. Masuhara, *Research for materials development in language learning* (pp. 83-102), London, Continuum.
- Rico, C. (2012). Materiales de enseñanza de lengua para el desarrollo de la CCI: un desafío para los fabricantes. *Signo y Pensamiento*, 30(60), 130-154. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2416/1699>
- Rinconada, P. s.f. Protocolo de acogida y despedida del alumnado inmigrante y sus familias desde la escuela. España. Recuperado de: http://issuu.com/juanbarbadiaz/docs/palomariconada_protocolo_de_acogida_y_despedida_de
- Rodas, C. y Begoña, M. (2009) “El Aprendizaje Experiencial”, Biblioteca virtual Amauta (www.amauta.org). Recuperado de: <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/141/5/Capitulo4.pdf>
- Rodas, C. y Begoña, M. (2009) “El Aprendizaje Experiencial”, Biblioteca virtual Amauta (www.amauta.org). Recuperado de: <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/141/5/Capitulo4.pdf>
- Román, M. (2000). Educación intercultural bilingüe ¿Solución a la exclusión de nuestras minorías étnicas? (3). Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/8739.pdf>

- Sánchez, Y., Molina, O., Guil, M., González, F. (2011). Guía para la elaboración de protocolos. Biblioteca Lascasas. Recuperado de <http://www.index-f.com/lascasas/documentos/lc0565.pdf>
- Sanhueza, S. (2010). *Sensibilidad intercultural: Un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria en la provincia de Alicante*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante, España.
- Seliger, H. W., & Shohamy, E. G. (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Semana. (31 de marzo de 2012). ¡Bienvenidos Sean! *Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com/especiales/articulo/bienvenidos-sean/255730-3>
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(02), 143-179.
- Trujillo, F. (2002). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural. En F. Herrera Clavero, F. Mateos Claros, S. Ramírez Fernández, M. I. Ramírez Salguero y J. M. Roa Venegas (coords.). *Inmigración, interculturalidad y convivencia*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes, 407-418. Recuperado en <http://www.ugr.es/~ftsaez/research.htm>
- Trujillo, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Universidad de Granada. Publicado en *Porta Linguarum*, nº 4, págs. 23-39. Recuperado en http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero4/trujillo.pdf
- Valle, J.M. (2012). La Política Educativa Supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de*

- Educación Comparada.*, 20, 000-000. Recuperado de:
<http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/download/7595/7263>.
- Vansteenberghe, G. (2012). Coexistencia de los tres modelos de integración en España. *Barataria, Revista Castellano-Manchega de Ciencias sociales*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3221/322127623014.pdf>
- Walsh, C. (2010). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. III CAB. ISBN: 978-99954-785-1-3. Recuperado:<http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-Cr%C3%ADtica-y-Educaci%C3%B3n-Intercultural1.pdf>.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala.
- Walsh, C. (En prensa). “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In- 96 Catherine Walsh surgir, re-existir y re-vivir”. En: Candau V. (Edit.), *Educação Intercultural hoje en América latina: concepções, tensões e propostas*, Brasil: en prensa.
- Zimmermann, K. (1997). Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala. *Revista Iberoamericana de Educación* (13), 113-127

10 Anexos

Anexo 1 Contexto histórico: Historia de la migración internacional en Colombia

Con el paso de los años el Estado colombiano ha reconocido la importancia que la migración ha tomado frente al desarrollo del país gracias al trabajo realizado por instituciones reguladoras como Migración Colombia, la Organización Internacional del Trabajo [OIT], los Ministerios de Relaciones Exteriores y de la Protección Social, la Dirección de Asuntos Consulares y la Organización Internacional para las Migraciones [OIM], quienes han contribuido en la construcción de políticas migratorias laborales con el propósito de determinar el impacto demográfico, económico, social y cultural en el país. (Ordúz, 2009)

Para empezar, Colombia ha sido un país emisor de personas por diversas causas como la violencia, el deseo de superación, tener mejores oportunidades laborales e ingresos económicos, la fuga de cerebros, entre otras. (Gómez y Díaz, 1989). Como resultado se han vivido tres grandes olas migratorias: la primera en los años sesenta, la segunda en el período comprendido entre los años setenta y ochenta y, la última, desde los noventa hasta la actualidad. (Ordúz, 2009).

En consecuencia, el Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia creó el programa *Colombia Nos Une*, que se encarga de identificar, caracterizar e integrar estas comunidades con el fin de mejorar sus condiciones de vida y de servir como mediador político y sociocultural de los colombianos en el extranjero. (Colombia Nos Une, 2004).

Por otra parte, el territorio colombiano ha tenido la presencia de grupos migratorios desde la Conquista que evolutivamente ha pasado de ser un fenómeno con un impacto negativo en la sociedad colombiana, a adquirir una carga positiva frente al desarrollo del país (Ver anexo 1).

Al tomar en consideración la historia universal, es sabido que la migración ha sido un fenómeno que ha estado presente a lo largo del desarrollo de la vida humana, desde los movimientos nómadas de nuestros ancestros motivados por sobrevivir a los cambios climáticos diversos, las necesidades alimenticias, al refugio por guerras hasta la legislación de lo que hoy en día se denomina *migración internacional*.

A partir de 1750 la Corona española envió migrantes con fines específicos: sacerdotes españoles, mineros ingleses, médicos franceses y técnicos alemanes; no obstante, con el paso del tiempo, los permisos para ingresar a los virreinos empezaron a ser restringidos (Gallo, 2011).

Gallo (2011) añade que después del Grito de Independencia, y como resultado del Empréstito de Inglaterra, un gran grupo de mineros y sus familias viajaron a la Nueva Granada (Territorio de Marmato y Supía). A su vez, los alemanes migraron al interior del país a través del transporte marítimo – el río Magdalena, el Sinú y el Atrato–, con el fin de implementar los ferrocarriles como avance tecnológico en el transporte colombiano.

Entre los siglos XIX y XX y como consecuencia de la caída del Imperio Turco Otomano, llegó la denominada comunidad “turca” (anteriormente árabes, palestinos, sirios y libaneses), la cual se asentó en la zona Atlántica. Simultáneamente, los judíos provenientes de Curazao comenzaron sus negocios y establecieron una gran comunidad económica en Colombia (Migración Colombia y OIM, 2013).

Posteriormente, con la Primera Guerra Mundial, llegan a Colombia las dos grandes comunidades migrantes: la japonesa, dedicada a la industria azucarera en el Valle del Cauca, y la lituana, la cual fue aceptada en calidad de comunidad refugiada en Bogotá, Medellín y Cali durante el gobierno de Eduardo Santos –para entonces presidente de Colombia–. (Gallo, 2011).

A finales de los años ochenta, con el auge de la pasión futbolera colombiana, se incrementa la movilización de jugadores provenientes de diferentes partes del mundo, lo que llevó a una nueva configuración poblacional y territorial a través del intercambio cultural mediado por las lenguas y sus diferentes variedades (Gallo, 2011).

En concreto, en la última década Colombia tuvo un crecimiento en el número de entradas de extranjeros en el país más que de salidas; según el estudio realizado por Migración Colombia y la OIM “en el periodo 2007-2011 se realizaron 6.951.000 flujos de ingreso al país” (2013, p. 16). El anterior hecho se dio como resultado del buen desempeño económico colombiano reportado por entidades como el Banco Mundial, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo [OCDE].

Como resultado de lo anterior, podemos evidenciar que la migración en Colombia ha tenido un impacto positivo en el escenario socioeconómico dado que, al abrir las fronteras al mundo, Colombia ha promovido políticas internas y externas para la Inversión Extranjera Directa [IED] como parte de un proyecto de internacionalización.

Anexo 2 Cuadro comparativo de planes, programas y protocolos de acogida

NOMBRE	Protocolo de acogida e integración para alumnado inmigrante	Protocolo de admisión y acogida	Propuesta de plan de acogida al inmigrante	Programa de acogida del alumnado inmigrante. Orientaciones para su elaboración	Orientaciones para realizar un plan de acogida	Orientaciones para la elaboración del plan de acogida del alumnado inmigrante	Protocolo de acogida y despedida del alumnado inmigrante y sus familias desde la escuela
ELABORADO POR	Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural CAREI	5 colegios de Manchester, Equipo INA/T/SS, Ayuntamiento de Manchester	Grupo de trabajo "La interculturalidad en la escuela" CADIZ	Departamento de Educación, Gobierno de Navarra	María José Moscardó Llopis	Ima Ortega	Paloma Rinconada Pérez
POBLACIÓN INVOLUCRADA	<ul style="list-style-type: none"> • Alumno/a • Profesor • Tutor • Institución • Familia 	<ul style="list-style-type: none"> • Alumno/a • Profesor/Tutor • Institución • Familia 	<ul style="list-style-type: none"> • Alumno/a • Tutor • Familia • Profesor • Institución 	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnado • Padres y madres • Profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> • Alumno/a • Tutor • Familia 	<ul style="list-style-type: none"> • Familias • Alumnado • Profesorado • Organización del centro 	<ul style="list-style-type: none"> • Familias • Alumnado • Profesorado • Organización del centro
TIEMPO	No está definido en el documento.	Seis semanas	Corto plazo: Una a dos semanas	No está definido en el documento.	No está definido en el documento.	Medio plazo	No está definido en el documento.
RUTA METODOLÓGICA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acogida y matriculación 2. Información sobre el funcionamiento del centro. 3. Evaluación Inicial. 4. Adscripción al grupo clase. 5. Entrevista con el/la maestro/a tutor/a. 6. Acogida del alumno/a en el grupo clase. 7. Organización y planificación del currículum. 8. Organización y funcionamiento de clase. 9. Relación familia-escuela. 	<p>Medidas para el niño:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Compañero mentor 2. Uniforme 3. Horario 4. Locaciones del centro <p>Durante el proceso de acogida:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Foto en zona social del colegio 2. Hoja de seguimiento 3. Dossier de acogida 4. Formulario del alumno 5. Evaluación inicial 6. Revisión de resultados 7. Evaluación y revisión proceso de acogida 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tramitación de matrícula y recogida de información inicial 2. Decisión sobre escolarización temporal 3. Evaluación inicial del alumno 4. Lenguaje 5. Otras áreas curriculares 6. Actividades de acogida 7. Decisión sobre escolarización definitiva 8. Actividades de acogida en el nuevo grupo 9. Desarrollo de la adaptación propuesta 10. Orientaciones sobre el proceso de evaluación inicial y de integración en el centro. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sensibilización de la comunidad educativa en una educación intercultural 2. Acogida a la familia en el centro: Recibimiento, información aportada por el centro, documentación solicitada, tutorización de la familia 3. Evaluación inicial y adscripción: Con y Sin conocimiento del castellano, Adscripción al grupo-clase 4. Acogida al alumno en el aula: Actividades de presentación y conocimiento mutuo, alumnos tutores 5. Acceso al currículo: aprendizaje de EL/2, contenidos básicos del currículo en las materias troncales, introducción de la lengua extranjera 6. Organización y funcionamiento: Agrupamientos posibles, adaptaciones curriculares, medidas de coordinación, actividades extraescolares, colaboración con otras entidades 7. Desarrollo de competencias interculturales: Conocimiento de las diferentes culturas presentes en el centro, habilidades de interacción social y convivencia 8. Estrategias metodológicas: Propuestas de buenas prácticas pedagógicas, Formación 9. Autoevaluación del programa de acogida 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entrada: pautas, normas recorrido institucional horarios, fechas, asignaturas alumnos tutores actividades extracurriculares 2. Planificación de la escolarización Recolección de información Programación específica Socialización del plan de acogida Desarrollo de hábitos 3. Centro docente Programación general de aula (PGA) Proyecto Educativo de Centro (PEC) Proyecto Curricular de Centro (PCC) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. PRESENTACIÓN INTRODUCCIÓN 1. ¿QUÉ ES EL PLAN DE ACOGIDA? 2. CONSIDERACIONES INICIALES 2.1. Con respecto a las familias 2.2. Con respecto al alumnado 2.3. Con respecto al profesorado 2.4. Con respecto a la organización del centro 3. ORIENTACIONES SOBRE LAS ACTUACIONES DEL EQUIPO DIRECTIVO 3.1. Primer contacto con las familias 3.2. Entrevista inicial 3.3. Criterios de adscripción al curso 3.4. Orientación y asesoría 3.5. Traspaso de información 3.6. Relación con otros servicios sociales 4. ORIENTACIONES SOBRE LAS ACTUACIONES DEL EQUIPO DOCENTE Y DE CICLO 4.1. Orientaciones 4.2. Estrategias 4.3. Actividades concretas 5. ORIENTACIONES SOBRE EL PAPEL DEL PROFESORADO TUTOR/A Y LA ACOGIDA EN EL AULA 5.1. La acogida en el aula 6. VALORACIÓN INICIAL Y PLAN DE INTERVENCIÓN INDIVIDUAL 6.1. Valoración inicial 6.2. Evaluación continua 6.3. Plan de intervención individual 7. ALUMNADO ADULTO EN EDUCACIÓN PERMANENTE DE ADULTOS (EPA) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. consideraciones iniciales respecto a las familias 2.2 respecto al alumnado 2.3 respecto al profesorado 2.4 respecto a la organización del centro 3. orientaciones sobre las actuaciones del equipo directivo primer contacto con las familias entrevista inicial criterio de adscripción al curso 4. orientaciones sobre las actuaciones del equipo docente 1 estrategias actividades concretas 5. Orientaciones sobre el papel del profesorado tutor/a tutorías individuales acogida en el aula relación con las familias 6. valoración inicial y plan de intervención individual Valoración inicial evaluación continúa Plan de intervención individual Protocolo de despedida Evaluación global Docentes, profesor / tutor, equipo de orientación, del grupo del aula del alumno

ACTIVIDADES Y MATERIALES	No están descritas en el documento.	Diccionario bilingüe Paquete y materiales de acogida	Registro de fonemas y sífonos. Sesiones de acogida: presentación, comunicación, ayuda Actividades con el alumnado en la tutoría, con todo el alumnado, con el profesorado	Actividades de presentación y conocimiento mutuo. Actividades extraescolares: deportivas, culturales. Materiales: El tratamiento curricular del español como segunda lengua (E/L2) para inmigrantes y Materiales para el aprendizaje del español. Selección y análisis Interculturalidad, literatura, juegos, etc	Juegos: De acogida: La isla del Pacífico De realización: La isla Feiskin Actividad final: Queremos daros las gracias Diploma	No están descritas en el documento.	No están descritas en el documento.
LENGUA	Se menciona apoyo lingüístico de 30 minutos tres veces por semana.	Diccionario bilingüe	Lengua vehicular. Apoyo de otras lenguas Edad cronológica del alumno/a Integración extraescolar (clases independientes) Vocabulario Dificultades con la pronunciación o discriminación de sonidos			Competencia en la lengua familiar Competencia en las lenguas del ámbito escolar: euskera/castellano Competencia en el área de las matemáticas	Evaluación en competencias instrumentales Competencia en la lengua familiar Competencia en la/s lengua/s del ámbito escolar
HERRAMIENTAS / INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	Protocolo de observaciones: Curso escolar Datos del alumno/a Datos familiares del alumno/a Datos de escolarización del alumno/a Conocimiento de Lengua Castellana (oral y escrita) Matemáticas (En aspectos comunes a todas las culturas: numeración, operaciones, conceptos espaciales, medidas, razonamiento y resolución de problemas, nociones geométricas) Aspectos relacionales (grupo, profesorado) Proceso de aprendizaje: Adaptación del currículum en áreas instrumentales, recibe apoyo de Compensatoria/Orientación Propuesta de atención educativa	Formulario de admisión: información sobre el alumno: Idiomas, educación previa información sobre la familia información sobre salud información sobre el hogar: costumbres, tradiciones, etc. Consentimiento Lista de comprobación: actividades complementarias y extracurriculares Hoja de comentarios sobre los motivos de preocupación Preparación para el aprendizaje: Pertenece al centro Interacción con los compañeros Interacción con los adultos del colegio Habilidad para utilizar los materiales escolares Motivación para el aprendizaje Uso del comportamiento de aprendizaje en el colegio establecido Evaluación global del programa de acogida. Evaluación final del programa de acogida.	Hoja de recogida de información Datos personales, familiares, académicos Circunstancias de interés sobre la residencia Servicios complementarios que requiere el alumno/a para la escolarización Hábitos religiosos y culturales Documentación escolar aportada Observaciones de interés para el proceso de enseñanza/aprendizaje Tutor de acogida Información para padres (horarios de atención) Acogida a padres y madres Actuaciones: reunión y entrevista Objetivos Implicados Temporalización Espacios: Centro educativo Metodología	Cuestionario de evaluación del programa de acogida		Entrevista inicial: Hacer presentación del tutor Informar sobre los objetivos, Aclarar dudas, Recoger información exhaustiva sobre la situación del alumnado recién llegado y sus familias, Información sobre el plan de intervención en aula, Informar sobre los modos de actuación más comunes relacionados con deberes, salidas, actividades extraescolares, etc. Criterios de adscripción al curso Orientación y asesoría Traspaso de información Relación con otros servicios sociales	Consideraciones iniciales/previas. Aspectos a conocer. Respecto a: las familias, al alumnado, profesorado y a la organización del centro. Orientaciones sobre las actuaciones del equipo directivo Fase informativa: Primer contacto con las familias:Esquema general del centro como objetivos, metodología, valores, derechos y deberes del alumnado Calendario escolar y horario Servicios del centro: comedor, extraescolares, actividades de ocio los fines de semana, campamentos. Ayudas económicas y sociales: becas de libros, becas de comedor Asociación de madres y padres de alumnos Información sobre recursos del entorno: asociaciones, centros culturales, bibliotecas, parques, centros de salud, servicios sociales, servicios jurídicos, servicios de atención a personas inmigrantes Evaluación global
	[1] http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/cd_espanol/index.htm						
	[2] http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/materiales_espanol.pdf						

Anexo 3 Modelo de rejilla de evaluación para expertos

Aquareliña: Protocolo de acogida escolar para familias brasileñas en Bogotá, Colombia.

Estimado (a) evaluador (a):

Aquareliña es un protocolo de acogida diseñado para facilitar la integración escolar y cultural de las familias de niños migrantes brasileños en edad preescolar al sistema de educación de Colombia.

Esta herramienta surgió de un proyecto de investigación de la Maestría en Lingüística aplicada en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) de la Pontificia Universidad Javeriana, como respuesta a la gran dificultad que las familias brasileñas con niños en edad preescolar enfrentan al llegar al jardín infantil en Bogotá, sin una previa y adecuada preparación en cuanto al cambio de sistema escolar, de idioma y de cultura.

Nuestro objetivo es validar y mejorar la funcionalidad del protocolo de acogida escolar, como herramienta didáctica, integrando el concepto, y las recomendaciones de mejoramiento, de una muestra de especialistas en EIB-ELE y miembros de la Fundación Acuarela.

Para nosotras es muy importante su opinión sobre la elaboración, pertinencia y validez del protocolo. Por este motivo, solicitamos su amable colaboración en este proyecto de investigación y lo invitamos a responder el siguiente cuestionario.

Vannessa Vargas y Daniela Viola

Primera parte: Pertinencia del material

1. Antes de esta evaluación, ¿Sabía qué era y para qué se usaba un protocolo de acogida?

Sí No

2. ¿Considera útil realizar un protocolo de acogida para los jardines bilingües de Bogotá?

Sí No ¿Por qué?

3. ¿Cree que el protocolo de acogida diseñado, contribuye a la integración escolar de las familias brasileñas con niños no hispanohablantes en situación de inmersión en Bogotá?

Sí No ¿Por qué?

Segunda parte: Diseño del material

4. Marque con una X la opción que considere más acertada. Tenga en cuenta que 1 (no cumple) 2 (cumple parcialmente) 3 (cumple con los criterios mencionados).

Aspectos	Criterios de calidad para el diseño del protocolo de acogida	1	2	3
Principios estéticos: Armonía y Proporción estética	Es atractivo.			
	Es adecuado el balance entre la tipografía y las ilustraciones.			
	El uso de los colores es conveniente para la población descrita.			
Principios funcionales: Estructura, Claridad, Simplicidad y Unidad	La estructura es clara.			
	Los contenidos se desarrollan de manera coherente.			
	Es de fácil comprensión y lectura.			
	El material emplea mensajes claros y precisos.			
Principios cognitivos: Atención, percepción y procesamiento	El material permite ser ajustado o modificado a las necesidades de la población descrita.			
	Se recrean contextos significativos y se presentan textos e ilustraciones en una relación cercana con la población en cuestión.			
	Considera pertinente el uso del doble idioma (Español-portugués).			

Tercera parte: Interculturalidad

5. Marque con una X la opción que considere más acertada. Tenga en cuenta que 1 (no cumple) 2 (cumple parcialmente) 3 (cumple con los criterios mencionados).

Criterios de calidad para el diseño del protocolo de acogida	1	2	3
El protocolo funciona como herramienta de mediación intercultural.			
El protocolo invita a una reflexión intercultural entre la familia migrante brasileña y el jardín, de manera que ambas conozcan, comprendan y respeten las diferencias culturales.			
El protocolo permite a la familia brasileña expandir su entendimiento y conocimiento de la propia cultura y de la cultura del otro.			
El protocolo permite a las familias brasileñas reducir el posible impacto negativo que puedan vivir en su proceso de acogida.			
El protocolo permite ampliar las diferentes percepciones de los lectores para la aceptación de diferentes puntos de vista relacionados con la otra cultura.			
El protocolo facilita la integración de las habilidades para interpretar, relacionar, descubrir e interactuar con otros.			
El protocolo contribuye a que la familia brasileña y el jardín entablen una comunicación más efectiva.			

6. ¿Qué sugerencias, observaciones o comentarios nos daría para mejorar este protocolo?

Anexo 4 Cuestionario para entrevista para las familias

- Datos personales: Nombre, nacionalidad, profesión, idiomas que habla
- ¿Cuántos hijos tienes? ¿Cuál(es) la edad(es) de tu(s) hijo(s)?
- ¿Por qué llegaste a Bogotá? ¿Cuánto tiempo vas a vivir en Bogotá?
- ¿Cómo describirías tu nueva vida?
- ¿Cómo fue tu encuentro y el de tu familia con el español como idioma nuevo?
- ¿Actualmente tus hijos estudian en alguna escuela/ jardín en Bogotá? ¿Pública o privada?
¿Es bilingüe? ¿Emplean la lengua materna de tu hijo?
- ¿Cómo fue el proceso de integración y adaptación de tu(s) hijo(s) a la escuela?
- ¿Qué diferencias encuentras entre la educación de tu país y la colombiana?
- ¿Qué similitudes encuentras entre la educación de tu país y la colombiana?
- ¿Cuáles aspectos crees importantes con relación a la enseñanza de tus hijos?
- ¿Qué tipo de actividades realiza el colegio/escuela para que tu hijo/a mejore su comunicación a través del español en la escuela?
- ¿Qué piensas sobre mantener tu lengua materna en la enseñanza de tu hijo/a?
- ¿Qué tipo de materiales didácticos ofrece el colegio de tu hijo (a) para la enseñanza del español como segunda lengua? ¿Qué opinas sobre ellos?
- ¿Qué sugerencias con relación a la adaptación e integración escolar podrías dar a las futuras mamás que llegan a Bogotá?

Anexo 5 Cuestionario de entrevista para docentes

- Datos personales: Nombre, nacionalidad.
- Formación profesional: título profesional, idiomas que habla, nivel en el que enseña.
- Institución escolar donde trabaja: Nombre, carácter (pública o privada), bilingüe.
- Experiencia laboral: ¿Has tenido niños brasileños en el aula de clase? ¿Cuéntanos tu experiencia?
- Transición escolar: ¿Qué has notado en el proceso de transición escolar de un niño brasileño al colegio bogotano?
- Protocolo de acogida: ¿sabes qué es un protocolo de acogida? ¿para qué sirve? ¿la institución en la que elaboras tiene protocolo de acogida para niños migrantes? ¿Qué opinas sobre este proceso y de tu actuación como docente? ¿Cómo percibiste la actuación de la familia durante este proceso?
- Materiales: ¿Qué tipo de materiales didácticos ofrece el colegio de tu hijo (a) para la enseñanza del español como segunda lengua? ¿Qué opinas sobre ellos? ¿Qué herramientas crees tú que se puede diseñar para mejorar este proceso?