



VOLUMEN 5 NÚMERO 2

Revista Internacional de

Aprendizaje

Estudiantes de intercambio como
herramienta para promover aprendizajes
interculturales en la escuela media

Un estudio de caso en Argentina

MARÍA ISABEL POZZO

 COMMON
GROUND

SOBREAPRENDIZAJE.COM

REVISTA INTERNACIONAL DE APRENDIZAJE

Primera Edición Common Ground Research Networks 2019
University of Illinois Research Park
2001 South First Street, Suite 202
Champaign, IL 61820 USA
Tel.: +1-217-328-0405
www.cgespanol.org

ISSN: 2575-5544 (versión impresa)
ISSN: 2575-5560 (versión electrónica)

© 2019 (artículos individuales), autor(es)
© 2019 (selección y contenido editorial), Common Ground Research Networks

Todos los derechos reservados. Excepto propósitos de estudio, investigación, crítica o revisión permitidos bajo la legislación de derechos de autor, ninguna parte de este trabajo puede ser reproducida, en ningún formato, sin el consentimiento explícito por escrito del editor. Para otros tipos de permisos y dudas, por favor, escriba a: soporte@cgespanol.org

La *Revista Internacional de Aprendizaje* es una publicación académica arbitrada bajo el proceso de revisión por pares.

Estudiantes de intercambio como herramienta para promover aprendizajes interculturales en la escuela media: un estudio de caso en Argentina

(Foreign Exchange Students as a Tool to Promote Intercultural Learning in High School: A Case Study in Argentina)

María Isabel Pozzo, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Resumen: El presente artículo se focaliza en las actitudes de docentes argentinos de escuela secundaria acerca de los beneficios formativos de estudiantes de otras nacionalidades en sus aulas. En tal sentido, realizamos un relevamiento en una escuela privada de la ciudad de Rosario, Argentina, a la cual asisten constantemente estudiantes de intercambio. A través de una encuesta semiestructurada se releva la importancia que asignan a estos estudiantes en sus conversaciones con otros miembros de la escuela, la implementación de actividades previas o a futuro que los involucre, sus opiniones acerca de la responsabilidad que le cabe a la escuela para ocuparse de la integración de los mismos, los conocimientos previos acerca de Argentina, entre otros temas similares. El artículo concluye con algunas sugerencias para los docentes en torno al mejor aprovechamiento de la diversidad cultural para la enseñanza de las disciplinas escolares.

Palabras clave: estudiantes de intercambio, escuela secundaria, educación intercultural, Argentina

Abstract: This article focuses on the attitudes of Argentine secondary school teachers about the educational benefits of students of other nationalities in their classrooms. In this regard, we conducted a survey in a private school in the city of Rosario, Argentina, which is constantly attended by exchange students. Through a semi-structured survey, the importance assigned to these students in their conversations with other members of the school, the implementation of previous or future activities that involve them, their opinions about the school role in their social integration, their previous knowledge about Argentina, among other similar subjects is taken into account. The article concludes with some suggestions for teachers regarding the best use of cultural diversity for the teaching of school disciplines.

Keywords: Foreign Exchange Students, Secondary school, Intercultural Education, Argentina

Introducción

En la Argentina actual, la población multicultural de la escuela secundaria está compuesta de inmigrantes¹ y estudiantes de intercambio. Estos últimos arriban desde otros países por un período de tiempo determinado en busca de crecimiento académico y nuevas experiencias de vida. En tanto son enviados y recibidos por un programa institucional, gozan de una ventaja por sobre los estudiantes inmigrantes, quienes no cuentan con ningún apoyo institucional. Además, estos últimos llegan por un periodo indefinido, escapando del desempleo, la pobreza, el hambre y problemas políticos y/o religiosos. Si bien la inmigración representa una realidad más conflictiva y es, por tanto, más desafiante, en ambos casos, sin embargo, la llegada a un nuevo país no siempre es fácil. Los estudiantes de intercambio deben también superar el choque cultural, adquirir nuevas reglas sociales y, en muchos casos, aprender la lengua local. Ellos representan, por tanto, la posibilidad de comenzar a dar forma al interculturalismo en las aulas, tal como consigna la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (Ministerio de Educación de la Nación, 2006). Por estas razones, el propósito de este estudio es explorar las actitudes que profesores argentinos de escuela secundaria tienen con respecto a los beneficios formativos de los estudiantes de intercambio en las clases. Como será descripto, una línea considerable de

¹ En todo el país, la cantidad de población nacida en el extranjero es 1.805.957 de un total de 38.311.139 habitantes nacidos en Argentina, de acuerdo al censo Nacional de Población, hogares y viviendas (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos -INDEC-2010).

indagación señala que el profesorado juega un rol central en la integración de estudiantes inmigrantes extranjeros. Sin embargo, pocos trabajos examinan el impacto de los estudiantes extranjeros de intercambio sobre el desempeño de los profesores en la clase. Por lo tanto, este estudio plantea las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué clase de actitudes tienen los profesores de escuela secundaria hacia estudiantes de intercambio como una fuente de beneficios formativos en sus clases?
2. ¿De qué modo profesores argentinos de escuela secundaria aplican sus percepciones sobre estudiantes extranjeros de intercambio en sus clases?

Las hipótesis para estas preguntas son:

1. Los profesores no tienen una percepción definida sobre los estudiantes extranjeros de intercambio como una fuente de beneficios formativos para sus clases.
2. Los profesores no siempre aplican sus percepciones sobre los estudiantes extranjeros de intercambio para mejorar el desarrollo de sus clases.

Antecedentes

La investigación en Argentina en torno a la problemática de este estudio se ha centrado mayoritariamente en el nivel universitario, en virtud del creciente número de estudiantes de otras nacionalidades que vienen atraídos por la universidad gratuita argentina (Pozzo 2017). En este nivel educativo, los estudios se han focalizado principalmente en los estudiantes y en los programas institucionales. En el primer caso, los estudios de Tosi (2009) y Tosi, Ballerini, Suárez & Molina (2011) se han centrado en el impacto que la condición de migrante tienen en la subjetividad del alumno. Otros estudios se interesan en las dificultades que presentan los estudiantes extranjeros en el dominio de habilidades académicas (Lanzoni, 2011). Por su parte, existen análisis de los programas de educación superior desde la perspectiva de la internacionalización de la educación (Veneranda, 2012 para universidades de la provincia de Buenos Aires; Alberti y Ferrari, 2007 a nivel nacional). Esta orientación se enmarca en las conclusiones de la Conferencia Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008) cuya clausura tuvo lugar en Argentina, que invocan el rol protagónico que le cabe a las universidades en el fomento de políticas de inclusión.

El predominio de la universidad se reitera en estudios de otros países. Similar interés por la internacionalización de la educación se advierte en el estudio de Rodarte y Vanderve (2009) para Durango, México, y Bostrom (2010) en la Educación Superior de Turquía. Klineberg y Hull (1979) llevaron adelante un estudio internacional sobre la adaptación de estudiantes, profesores y administrativos involucrados con estudiantes extranjeros de intercambio utilizando información obtenida en 11 países de distintos continentes. En España, la investigación de Lebrero Baena y Quicios García (2010) tiene como objetivo identificar las dificultades que los inmigrantes manifiestan tener en sus estudios en universidades públicas españolas. Los estudios centrados en los estudiantes de programas de intercambio han sido evaluados en otros contextos nacionales (cfr. Sowa, 2002 en EEUU; Heater, 1982 en Gran Bretaña) y los resultados no pueden ser generalizados a Argentina.

La mayoría de los estudios que abordan la relación de los docentes con estudiantes extranjeros realizan un abordaje actitudinal. Se centran en la posible discriminación que pueden ejercer implícita o explícitamente los docentes. El estudio de Salas Rodríguez y otros (2012) realizado en España plantea la necesidad de desarrollar la competencia intercultural en la ciudadanía en general a través de la educación para eliminar el racismo y la xenofobia. También en España, Ortiz Cobo (2008) realiza un estudio etnográfico en escuelas primarias y secundarias en la provincia española de Almería. Tiene como objetivo analizar las percepciones que poseen los docentes sobre los alumnos extranjeros para prevenir prejuicios y estereotipos étnicos y culturales en las escuelas. La autora concluye que el estudiantado extranjero es percibido como una amenaza, manifestando un racismo encubierto.

La educación intercultural bilingüe constituye otra corriente de investigación que, aunque centrada en los pueblos originarios, tiene mucho para aportar al análisis de los escenarios multiculturales. En este sentido, la investigación en Bolivia de Ipiña Melgar (1997) estudia el perfil docente ideal necesario para la educación intercultural bilingüe, con el objetivo de proporcionar herramientas para una formación docente adecuada.

Por su parte, algunos estudios intentan demostrar el valor de las experiencias interculturales tanto para docentes como alumnos. Wilson (1982) explora el valor de aprendizajes experienciales transculturales en docentes mientras Shieh (2004) se focaliza en experiencias transculturales en programas de intercambio internacional; específicamente en estudiantes taiwaneses de la carrera de enfermería en los Estados Unidos. Aguaded Gómez y Pozo Vicente (2009) evalúan el desarrollo de las competencias comunicativas y telemáticas que se produce en estudiantes alemanes del Programa Erasmus en universidades españolas. Zorn (1996) estudia el impacto a largo plazo de experiencias de estudio en el extranjero en estudiantes estadounidenses de enfermería.

Además de las posibilidades que ofrece la movilidad física, el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) ha abierto un amplio panorama nuevo para la implementación de actividades educativas. Rossmundo y Alonso (2009) examinan el papel de los intercambios virtuales basados en la web entre estudiantes universitarios en los EEUU y en Costa Rica para promover el desarrollo de competencias interculturales y lingüísticas.

Más allá de la valoración generalizada de las experiencias interculturales, son escasos los diagnósticos acerca de cómo y en qué medida los docentes valoran la diversidad cultural en el aula y de los usos efectivos que hacen de ella a los efectos de promover el aprendizaje. Un estudio destacable que responde a esta cuestión es el de Tsokaktsidu (2005), quien desarrolla las implicancias de la presencia de estudiantes de intercambio para la enseñanza de la traducción en el nivel superior. Su hipótesis sostiene que, “la presencia de los estudiantes de intercambio conlleva una serie de adaptaciones, cambios de actitud, cambios metodológicos, etc. por parte del profesorado, puesto que al cambiar un factor de la clase, como es el alumnado, cambian todos los demás aspectos” (132). Su investigación confirma la hipótesis (230) con un optimismo que difiere al de la presente investigación. Por otra parte, el estudio longitudinal de Villalpando (2002) examina el nivel positivo de satisfacción de una variedad de iniciativas de Institutos de Educación Superior en estudiantes de nivel superior de Estados Unidos. Ellas abarcan: asistir a talleres de concientización cultural, socializar con estudiantes de distintos grupos étnicos y raciales; tomar cursos con contenidos sobre temas étnicos y raciales; y políticas y prácticas universitarias que promuevan iniciativas en torno a la diversidad.

Como se desprende de este repaso, la investigación en torno al encuentro entre docentes y estudiantes de distintas nacionalidades ha merecido una atención predominante en lo que respecta a: estudiantes inmigrantes por sobre estudiantes de intercambio; aspectos actitudinales por sobre conceptuales y nivel universitario por sobre el nivel secundario. Por tanto, es necesario abordar dichos vacíos considerando la importante cantidad de estudiantes de intercambio que año tras año se incorporan a las escuelas argentinas (Pozzo y Jacob, 2015).

Marco conceptual

Educación intercultural

Nos referimos a educación intercultural como la enseñanza e interacción de diferentes culturas, con el foco en la integración y la valoración de las mismas. Aguado (1991) la define como un enfoque educativo basado en el aprecio por la diversidad cultural, la cual pretende ofrecer igualdad de oportunidades a todos, intenta superar el racismo y promover la competencia intercultural tanto en estudiantes como en profesores. Estas metas educativas requieren reconocimiento gubernamental y estrategias políticas para la variedad de grupos culturales. En un

sentido similar, Martínez-Otero (2003) la define como un “entrenamiento teórico y práctico que tiende a un intercambio enriquecedor entre culturas” (14). En este aspecto, la educación intercultural busca desarrollar las potencialidades humanas de modo que puedan responder satisfactoriamente a situaciones multiculturales. Esto significa que tenemos que reflexionar sobre la realidad y aceptar la diversidad cultural, tratando de mejorar la práctica educativa tanto personal como socialmente. Para hacerlo, se requiere del compromiso para promover la comunicación entre las culturas coexistentes.

Existen dos grandes corrientes pedagógicas que refieren a una propuesta educativa en una sociedad plural: multiculturalismo e interculturalismo. Si bien estos términos suelen ser utilizados como sinónimos, el primero ha sido utilizado principalmente en literatura pedagógica norteamericana, mientras que el segundo ha sido principalmente aceptado en Europa. Además del ámbito de uso, hay una diferencia en el significado. El *multiculturalismo* es un concepto descriptivo que enfatiza la coexistencia de dos o más grupos étnicos en el mismo territorio. Describe una realidad muy frecuente en la realidad actual, que puede llevar a un conflicto entre ellos. Por otra parte, el *interculturalismo* aparece como un enfoque que intenta ir más allá de la mera coincidencia geográfica entre las culturas, mostrando la forma para un intercambio enriquecedor entre ellas. Este objetivo, sin embargo, presenta un gran desafío para los docentes, con el que se enfrentan diariamente en las aulas pero que se remonta a la formación inicial (Domínguez 2006).

Las percepciones, representaciones y actitudes de los docentes

Borg (2003, 83) utiliza el término “cognición del docente” (“teacher cognition”) para referirse a la dimensión cognitiva no observable de la enseñanza—lo que el docente sabe, cree y piensa. La investigación educativa de las últimas décadas ha mostrado el impacto de la cognición de los docentes sobre sus vidas profesionales.

En el campo del aprendizaje de la cultura y de la enseñanza de la lengua inglesa, Young y Sachdev (2011, 82) concluyen que la cultura y las diferencias culturales parecen ser abordadas por los docentes más como problemas o limitaciones que como recursos para contextualizar y potenciar la motivación y el aprendizaje. Las orientaciones docentes que reparaban en las diferencias socioculturales aparentes, y buscaban relativizar lo familiar y lo diferente, parecen haber resultado exitosas en términos de estimular el compromiso de los aprendientes.

Séré (2006) realizó un estudio sobre estudiantes de intercambio universitarios en Europa de modo de evaluar la eficacia de la experiencia para lograr entrenamiento multicultural y desarrollo lingüístico en los estudiantes. El estudio se llevó a cabo a través de entrevistas biográficas a los estudiantes que participaron de programas de intercambio. La autora concluyó que, si bien estos programas muestran resultados positivos, aún son poco aprovechados socialmente. Ella considera que cambiarán las representaciones sociales hacia una visión más integrada de la diversidad. Sin embargo, estas acciones tienen un marco indefinido y por lo tanto, los intercambios son vividos como experiencias individuales. Al mismo tiempo, el hecho de que las universidades anfitrionas no tengan conciencia de la presencia de estos estudiantes en las aulas y la falta de una formación docente específica para manejarse con ellos en la clase los deja desprotegidos, haciendo que el intercambio sea accesible solo a los estudiantes más maduros.

Los numerosos proyectos de investigación desarrollados por el Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada, España, se dedican a la forma en que los estudiantes extranjeros son vistos por los estudiantes y profesores nativos. Si bien no se focalizan en estudiantes de intercambio sino en inmigrantes, es interesante que García Castaño y Granados Martínez (2002) concluyen que las estrategias de las escuelas tienden a hacer homogénea la diversidad: una vez que las diferencias están a la vista, las escuelas tratan de adaptar la identidad del inmigrante a la cultura del país anfitrión. Martínez-Otero (2003) coincide con estos autores y critica las políticas educativas españolas y la falta de sensibilidad intercultural a diferentes

hábitos, tradiciones, lenguas, creencias, etc. El autor concluye que se necesitan cambios profundos para dar lugar al progreso educativo. Por su parte, Breen et al. (2001, 490) mencionan diversas prácticas para lograr “el principio de tomar nota de las diferencias individuales” que pueden ser aplicadas a las necesidades de los docentes con estudiantes secundarios. Algunas de ellas son: aceptar todas las respuestas de los estudiantes sin decir que están equivocados, confeccionar propuestas de trabajo sobre el mismo tema pero en diferentes niveles, para integrar en las clases los ítems necesarios para las competencias a ser cubiertas en el período y relacionar vocabulario/conceptos retrotrayéndolos a la cultura/experiencia de los estudiantes.

Ahora bien, la implementación por parte de los docentes de estrategias de enseñanza que involucren a los estudiantes de intercambio como dispositivos dinamizadores de aprendizajes depende de las concepciones que los primeros tengan acerca de los segundos y de los vínculos que establezcan entre ellos. Sin tal información, los planes para implementar prácticas de enseñanza innovadoras pueden resultar forzados, o pueden no concretarse. Por esta razón, nuestra investigación se inicia con un diagnóstico sobre las concepciones de los docentes acerca de los estudiantes de intercambio como herramienta para promover aprendizajes interculturales en la escuela secundaria. Así, el presente artículo se propone cubrir el nicho existente en la investigación sobre las percepciones de los profesores argentinos de escuela secundaria con respecto a los estudiantes extranjeros de intercambio. En tal sentido, confeccionamos una encuesta semiestructurada para docentes que operacionaliza estas concepciones en distintos aspectos. En las secciones siguientes, describiremos el método que hemos seguido para examinar en qué medida el grupo de docentes seleccionado están dispuestos a dicha apertura.

Método

Los sujetos-objeto son profesores de escuela secundaria en su escenario natural, la institución escolar. El estudio se implementó en una escuela privada de la ciudad de Rosario, Argentina con mucha tradición en la recepción de estudiantes de intercambio y con excelente disposición de sus autoridades. A fines del 2011, el nivel secundario estaba conformado por 105 alumnos concentrados en una división del turno mañana. Como ya se mencionara, la escuela recibe estudiantes de intercambio en forma constante. En el año lectivo en curso al momento del estudio hubo dos: uno de Dinamarca que se marchó en abril y otro de Suecia que llegó en julio.

La encuesta diagnóstica fue aplicada en octubre de 2011, al inicio de una reunión plenaria. De los 22 profesores que conforman el cuerpo docente de la escuela secundaria, respondieron la encuesta los 17 que estaban presentes. Aun aquellos que no tuvieron nunca un estudiante de intercambio respondieron la encuesta, ya que contempla preguntas de cuestiones generales, aunque, naturalmente, no completaron las preguntas que aluden a situaciones con estos estudiantes. Como suele suceder, otros docentes que sí tuvieron alumnos dejaron algunas preguntas en blanco.

Dado que se trata de una cantidad pequeña de respondientes, hemos conservado los valores absolutos en lugar de expresar los porcentajes. Asimismo, asignamos códigos a los docentes para poder identificar los criterios personales a lo largo de las distintas respuestas. Estos códigos personales se expresan entre paréntesis para distinguirlos de los valores absolutos de las respuestas. El número de código asignado a cada docente fue establecido de manera aleatoria.

Resultados

La presente sección compila las respuestas de las encuestas suministradas a los docentes de la escuela elegida para implementar el estudio. Estas respuestas se presentan en dos grandes grupos: los datos personales, que aportan el perfil de los docentes, y las respuestas que apuntan a lo específico de la investigación. Las mismas serán abordadas una por una.

Perfil de los docentes

Los encuestados son profesores mayoritariamente jóvenes, de sexo femenino, con antigüedad desigual (ver Tablas 1-3).

Tabla 1: Número de profesores con respecto al género

<i>Sexo</i>	<i>Total</i>	<i>Códigos docentes</i>
<i>Femenino</i>	14	(1), (2), (3), (4), (5), (6), (7), (8), (9), (12), (13), (15), (16), (17)
<i>Masculino</i>	3	(10), (11), (14)
<i>Total</i>	17	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2: Número de profesores con respecto a la edad

<i>Edad</i>	<i>Total</i>	<i>Códigos docentes</i>
<i>25–34 años</i>	9	(1), (2), (3), (5), (8), (10), (11), (12), (17)
<i>35–44 años</i>	3	(4), (9), (14)
<i>45–60 años</i>	5	(6), (7), (13), (15), (16)
<i>Total</i>	17	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3: Número de profesores con respecto a la antigüedad

<i>Antigüedad</i>	<i>Total</i>	<i>Códigos docentes</i>
<i>1 año</i>	2	(5), (12)
<i>2–5 años</i>	3	(1), (2), (17)
<i>6–10 años</i>	4	(3), (7), (10), (11)
<i>11–15 años</i>	3	(8), (9), (14),
<i>16–20 años</i>	5	(4), (6), (13), (15), (16)
<i>Total</i>	17	

Fuente: Elaboración propia.

Conforman un grupo muy heterogéneo en cuanto a las asignaturas que dictan: Ciencias Sociales (1, 17), Psicología (2), Educación Física (3), Educación artística y tecnológica (4), Teoría de gestión y administración (5), Economía (6), Geografía (7), Inglés (8, 9, 10), Matemática (11), Portugués (12), Informática (14), Biología (15), Lengua y Literatura (16). Una docente no contestó la pregunta (13).

De los 17 profesores que respondieron, 12 tuvieron un alumno de intercambio y 5, ninguno (ver Tabla 4). Los que responden haber tenido, toman del 2009 a la actualidad, con excepción de uno que se remonta al 2003/4.

Tabla 4: Número de profesores con respecto al contacto con estudiantes de intercambio

<i>Tuvo/Tiene alumno de intercambio</i>	<i>Total</i>	<i>Códigos docentes</i>
<i>Sí</i>	12	(1), (2), (3), (4), (5), (8), (10), (11), (12), (14),
<i>No</i>	5	(6), (7), (9), (13), (17)
<i>Total</i>	17	

Fuente: Elaboración propia.

Importancia

Ya en la encuesta propiamente, la primera pregunta apunta a relevar en qué medida tener un alumno de otro origen surge como una cuestión especial que pueda ser motivo de una conversación. Todos los docentes que tuvieron estudiante de intercambio respondieron haber hablado sobre el origen de este estudiante con él mismo y con los otros alumnos. En cambio, muchos menos dicen haber hablado del tema con otros docentes (5 de los 12) y con las autoridades de la escuela (6 de los 12). Estos números indican la escasa proyección que tiene el tema más allá de los límites del aula (ver Tabla 5).

Tabla 5: Número de profesores con respecto a las conversaciones sobre el origen del estudiante de intercambio

<i>Habló sobre el origen del alumno</i>	<i>Total</i>	<i>Códigos docentes</i>
<i>Con el alumno</i>	12	(1), (2), (3), (4), (7), (8), (10), (11), (12), (14), (15), (16)
<i>Con los otros alumnos</i>	12	(1), (2), (3), (4), (5), (7), (8), (10), (12), (14), (15), (16)
<i>Con otros docentes</i>	5	(2), (4), (6), (8), (16)
<i>Con autoridades</i>	6	(2), (4), (5), (8), (10), (16)

Fuente: Elaboración propia.

Temas

Además de saber quiénes son los interlocutores en las conversaciones acerca de los alumnos de intercambio, interesa también cuáles son los temas sobre los que han conversado (preguntas 5a-d). Si bien la diferencia de procedencia puede motivar mayor reflexión en las Ciencias Sociales² y las asignaturas lingüísticas (lengua nacional y extranjera), otras pueden establecer vínculos relevantes entre sus contenidos curriculares y algún aspecto o situación del país de origen del estudiante extranjero.

En la Tabla 6 enumeramos los temas indicados, preservando las expresiones textuales de los docentes. Agrupamos los temas en función de criterios generales: personal y lugar de origen. De 17 profesores, 8 no respondieron. De los 9 que lo hicieron, solo 1 habló únicamente sobre información personal. Todos los restantes fueron más lejos, hablando también sobre el lugar de origen de estos estudiantes.

² Simon y Six (2012) refieren a los contenidos culturales como la materia prima de la competencia comunicativa intercultural.

Tabla 6: Número de docentes con respecto a los temas de conversación

<i>Temas</i>	<i>Total</i>	<i>Códigos docentes</i>
Personales	5	(3), (8), (9), (10), (14)
Su estilo de vida	2	(3, 9)
Su rutina	1	(8)
Su vida diaria	1	(8)
Sus actividades	1	(8)
Sus comidas	1	(3)
Su familia	2	(8, 10)
El trabajo de un familiar	1	(14)
La vida diaria en Argentina	1	(8)
Su lugar de origen	7	(1), (2),(3), (4), (9), (15), (16)
Su cultura	1	(2)
Sus tradiciones	1	(3)
Su ciudad	2	(1), (9)
Su país	2	(1), (9)
Su continente	1	(1)
Los deportes	1	(3)
El aborto en el país de origen del alumno	1	(15)
El gobierno	1	(10)
La educación	1	(10)
Su rol como estudiante	2	(4), (16)
Acordar aprendizajes significativos, en base a sus conocimientos previos.	1	(16)
Desempeño, la participación del alumno/a en actividades institucionales, la integración a su grupo	1	(4)
Sin respuesta	6	(5), (9), (11), (12), (13), (17)
No responde por no haber tenido alumno de intercambio	3	(9), (13), (17)
No responde	3	(5), (11), (12)

Fuente: Elaboración propia.

Dificultades

Otra de las preguntas recabó acerca de la relación entre la diferencia de procedencia y el desempeño escolar. Vale decir, si la primera incide sobre el segundo. La pregunta se formuló de la siguiente manera: ¿Piensa que la diferencia de procedencia ocasiona alguna dificultad en la escuela? La gran mayoría respondió negativamente, como puede apreciarse en la Tabla 7.

Tabla 7: Número de profesores con respecto a su opinión sobre la diferencia de origen como causa de alguna dificultad en la escuela

<i>Respuestas</i>	<i>Total</i>	<i>Códigos docentes</i>
<i>Sí</i>	2	(11), (14)
<i>No</i>	10	(1), (2), (3), (4), (5), (8), (10), (12), (15), (16)
<i>No responde por no haber tenido alumno de intercambio</i>	5	(6), (7), (9), (13), (17)
<i>Total</i>	17	

Fuente: Elaboración propia.

Los argumentos que esgrimen son de variada índole. Dos docentes asociaron la procedencia con la habilidad lingüística. Al respecto, uno de ellos expresó que “los alumnos de intercambio deberían dominar mínimamente el idioma del país al que viajan” (11). Otra docente dijo que el alumno atrae a sus compañeros y compañeras y que la mayoría de ellos habla inglés, “por lo que su relación es fluida” (1). Una tercera docente dijo que el estar en un grupo ayuda a los alumnos de intercambio y que siempre “se adaptan de una manera muy favorable” (12).

Un docente (14) dijo que la diferencia de procedencia ocasiona dificultades de nivel conceptual ya que el alumno no maneja los *softwares* que usan en la escuela, aun los de uso cotidiano en todo el mundo. En un sentido similar, una docente expresó que en sus materias, lo que le hace falta, es “una guía informativa de parte de la empresa encargada de este intercambio que [...] permita conocer cuáles son los aprendizajes que debe[n] priorizar con él y de qué manera” (2).

Aspectos de la cultura argentina que el alumno conoce y aspectos que desconoce

La siguiente pregunta intenta indagar cuáles son los aspectos de la cultura argentina que el alumno de intercambio conoce y los que no. Como se advierte en la Tabla 8, son más numerosas las respuestas que aluden a lo conocido que a lo desconocido. Entre lo primero, y aun preservando las expresiones textuales de los docentes, puede advertirse que lo conocido es básicamente lo inmediato. Lo más remoto refiere a los espacios geográficos seguramente debido a los viajes que realizan con la familia y/o la institución responsable del intercambio.

Tabla 8: Temas sobre Argentina conocidos por el estudiante de intercambio de acuerdo con sus profesores

<i>Temas conocidos</i>	<i>Total</i>	<i>Códigos docentes</i>
La ciudad turística.	1	(1)
La vida diaria, deporte, música, salidas nocturnas.	1	(1)
Las costumbres y el idioma del país.	1	(16)
La cultura juvenil (música, etc.).	1	(5)
El deporte y la cocina argentina (carne).	1	(12)
Los espacios geográficos de Argentina.	1	(4)
Está en progreso de conocimiento.	1	(2)
<i>Temas desconocidos</i>		
“Muchos de los temas de actualidad local, principalmente por su edad”, “no parece importarle demasiado la problemática actual”.	1	(14)
“Los aspectos sociales relacionados con la marginalidad y la pobreza”.	1	(15)
<i>Sin respuesta</i>		
No responde por no haber tendido alumno de intercambio.	5	(6), (7), (9), (13), (17)
No responde	1	(11)

Fuente: Elaboración propia.

Aspectos de la cultura del alumno que más podrían incidir en su desempeño escolar

La Tabla 9 enumera los aspectos de la cultura de origen del alumno que—a criterio de los profesores—podría incidir especialmente en su desempeño escolar. Tal como hicimos con los temas de conversación, preservamos las expresiones textuales de los docentes, agrupando en criterios generales que surgen de las respuestas.

Tabla 9: Aspectos de la cultura de origen del estudiante que—de acuerdo a los profesores— podría afectar especialmente su desempeño en la escuela

<i>Respuestas</i>	<i>Total</i>	<i>Códigos docentes</i>
Personales	3	(2), (3), (4)
La responsabilidad	1	(2)
El respeto	1	(3)
La perseverancia por entender	1	(3)
La idiosincrasia de los compañeros	1	(4)
La calidez de los compañeros	1	(4)
Culturales	2	(12), (14)
La cuestión de cómo actuar en determinadas situaciones	1	(12)
La cuestión de cómo “relacionarse con sus pares”	1	(14)
Lingüísticos	1	(12)
El registro que se usa “al establecer contacto con diferentes grupos sociales”	1	(12)
Académicos	3	(19), (15), (16)
El alumno “fue a una escuela pública en la cual la educación corría por su cuenta. El docente solo lo guiaba pero no le	1	(10)
“La forma de dar clase en su país es más libre, con normas menos estructuradas, lo cual dificulta que acepte algunas	1	(15)
Algunos usos y costumbres, exigencias y reglamentos	1	(16)
Sin respuesta	7	(5, 6, 7, 8, 11, 13, 17)
No responde por no haber tenido alumnos de intercambio	4	(6), (7), (13), (17)
No responde	3	(5), (8), (11)

Fuente: Elaboración propia.

Es interesante señalar que los profesores que contestaron consideraron solo un tipo de factor, sea personal, cultural, lingüístico o académico. Ellos no parecen concebir más de un factor en combinación. Diferencias personales y académicas (institucionales) son las mayoritarias, aunque con no mucha diferencia entre ellas. La única referencia al factor lingüístico se refiere al registro, de modo que el conocimiento de la lengua extranjera no aparece como un obstáculo.

Accionar especial para el alumno/a de intercambio

Ligado a la cuestión de las dificultades que pueden ocasionar la diferencia de procedencia o algunos aspectos de la cultura del alumno, la pregunta 9 indaga si el docente implementa algún accionar especial para subsanarlas (ver Tabla 10). La pregunta aclara el sentido amplio de “accionar” con algunos ejemplos: explicación aparte y/o adicional sobre temas que requieren conocimientos acerca de nuestra cultura. Si bien en la pregunta anterior el factor lingüístico no fue considerado demasiado relevante, la mayoría de las “acciones especiales” desplegadas por los profesores involucra ayudas lingüísticas (ver Tabla 11). Excepto por una profesora (2) que pide la colaboración de los otros estudiantes, el resto plantea una relación uno a uno con el estudiante de intercambio.

Tabla 10: Número de profesores que implementan acciones especiales para superar las dificultades del estudiante de intercambio

<i>Respuestas</i>	<i>Total</i>	<i>Códigos docentes</i>
Sí	7	(3), (4), (8), (12), (14), (15), (16)
No	2	(1), (10)
No responde por no haber tenido alumnos de intercambio	5	(6), (7), (9), (13), (17)
No responde	3	(5), (11), (14)
Total	17	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11: Acciones especiales implementadas por los profesores para superar las dificultades de los estudiantes de intercambio

<i>Acciones especiales</i>	<i>Total</i>	<i>Códigos docentes</i>
Lingüísticas	7	(1), (2), (3), (8), (12), (15), (16).
Explicaciones aparte (en castellano o inglés) para que el alumno pueda entender lo tratado en clase	4	(1), (3), (8), (12)
Hay alumnos que le traducen lo que dice la profesora	1	(2)
El alumno lee los mismos textos que sus compañeros y tiene que tratar de averiguar las palabras desconocidas	1	(2)
Le permite usar un diccionario y hacer las evaluaciones con carpeta abierta en algunos casos	1	(15)
La profesora de lengua dijo que se centró “en que aprenda lo que le sea pragmático, sobre todo en la gramática”	1	(16)
Otras	2	(4), (8)
Trabajos prácticos y de investigación	2	(4), (8)

Fuente: Elaboración propia.

Diferencias

La pregunta 10 recaba diferencias y similitudes entre el estudiante de intercambio y el resto de la clase (ver Tabla 12). En cuanto a las semejanzas, tres de ellos dijeron que el alumno se asemeja a sus compañeros “en conductas o valores” (4), en “preferencias” (10) y en su “pensamiento general” (14). Un docente expresó que “es un adolescente más con las características típicas de adolescente” (15), y otro, que existen diferencias pero que “lograron incluirlo favorablemente dentro de la clase” (12).

Tabla 12: Diferencias y similitudes entre el estudiante de intercambio y el resto de la clase según la percepción de los profesores.

<i>Respuestas</i>	<i>Total</i>	<i>Códigos docentes</i>
Diferencias personales	3	(1), (2), (10)
Más introvertido, menos exaltado y participa menos	1	(1)
“Extremadamente formal” e interesado en el aprendizaje	1	(2)
Responsable	1	(10)
Diferencias lingüísticas	2	(4), (5)
<i>Sin respuesta</i>		
No responde por no haber tenido alumnos de intercambio	4	(6), (7), (13), (17)
No responde	2	(11), (16)

Fuente: Elaboración propia.

Integración

La pregunta 11 indaga cómo es la integración del alumno de intercambio con el resto de la clase, siempre desde la perspectiva del docente que responde (ver Tabla 13). Al respecto, existe una mayoría que la valora muy positivamente.

Tabla 13: Perspectiva de los profesores sobre la integración de los estudiantes de intercambio con el resto de la clase

<i>Respuestas</i>	<i>Total</i>	<i>Códigos docentes</i>
Muy buena o excelente	10	(1), (2), (3), (4), (8), (9), (10), (12), (15), (16)
Buena	3	(7), (11), (14)
Exitosa	1	(5)
No responde por no haber tenido alumnos de intercambio	3	(6), (13), (17)
Total	17	

Fuente: Elaboración propia.

El rol de la escuela en la promoción de la interacción de los estudiantes locales con los extranjeros

La pregunta 12 indaga si el docente considera que es una tarea de la escuela promover la interacción de los estudiantes locales con los extranjeros. En este aspecto, resultó importante preservar algunas expresiones textuales, según se transcriben en la Tabla 14. Mientras que 11 profesores de 17 consideran que la escuela debería promover la interacción entre los estudiantes locales y extranjeros, cuatro de ellos expresan una relativización de las respuestas; esto es, no es completa responsabilidad de la escuela.

Tabla 14: Percepciones de los docentes sobre el rol de la escuela en la promoción de la interacción entre estudiantes locales y extranjeros

<i>Respuestas</i>	<i>Total</i>	<i>Códigos docentes</i>
Sí	11	(1), (2), (4), (5), (6),
“Es una tarea de la escuela”	7	(4), (5), (7), (8), (10),
“No es una tarea obligatoria, pero como experiencia enriquecedora es muy valiosa y es bueno que la escuela acompañe”	1	(15)
“Una tarea conjunta entre la escuela y las instituciones encargadas de los intercambios.”	1	(2)
“La escuela puede pero que sería mejor si fuera “manejada por una institución pública y estatal. Como políticos educativos de estado”	1	(1)
“Antes que extranjeros podría pensarse o proponerse un intercambio con chicos de otros lugares del país, para que puedan tener una visión de la realidad de [... la] sociedad. [...] chicos de comunidades originarias podrían aportar más de nuestro origen.”	1	(6)
No	5	(3), (6), (9), (11), (14)
“No es una tarea de la escuela”	5	(3), (6), (9), (11), (14)
“Es el trabajo de las instituciones encargadas de los intercambios”	1	(3)
No responde	2	(13), (17)

Fuente: Elaboración propia.

Beneficios formativos

La pregunta 13 plantea: ¿Cree usted que la presencia del alumno extranjero de intercambio depara o puede deparar algún beneficio formativo para el resto de los compañeros? Como puede verse en la Tabla 15, la mayoría responde afirmativamente.

Tabla 15: Opiniones de los profesores sobre el rol de los estudiantes de intercambio como una presencia beneficiosa para el resto de los compañeros

<i>Respuestas</i>	<i>Total</i>	<i>Códigos docentes</i>
<i>Sí</i>	9	(1), (2), (3), (4), (9), (10), (11), (12), (15)
<i>No</i>	1	(14)
<i>No responde</i>	7	(5), (6), (7), (8), (13), (16), (17)
<i>Total</i>	17	

Fuente: Elaboración propia.

Para aquellos que respondieron afirmativamente, la pregunta solicitaba indicar cuáles son o pueden ser esos beneficios formativos (ver Tabla 16). Todas las explicaciones de las respuestas positivas refieren a los beneficios de la educación intercultural, como fuera desarrollado en el marco teórico. Es extraño, sin embargo, que la mayoría de las acciones—como se muestra en la Tabla 11—solo involucran al estudiante de intercambio y al profesor, y no al resto de la clase, como implica la educación intercultural.

Tabla 16: Beneficios formativos que los estudiantes de intercambio podrían traer al resto de los estudiantes

<i>Respuestas</i>	<i>Total</i>	<i>Códigos docentes</i>
“Siempre la relación con los “otros” nos permite mirarnos a nosotros mismos”	1	(1)
“Permite a los compañeros conocer otra cultura, otras formas de vida, otras realidades, otras costumbres y aprender sobre otros lugares”	10	(3), (4), (6), (7), (9), (10), (11), (12), (15), (16)
“Les permite a los compañeros compartir otras experiencias y vivencias, tanto personales como educativas”	3	(8), (15), (16)
“Les enseña a aceptar las diferencias”	1	
“Les permite conocer y practicar otro idioma”	4	(3), (4), (8), (11)
No responde	4	(3), (5), (13), (14), (17)

Fuente: Elaboración propia.

Transmisión de información sobre el lugar de origen del alumno/a extranjero/a

La penúltima pregunta enuncia: ¿Cree usted que este alumno podría transmitir a sus compañeros información sobre su lugar de origen? En caso afirmativo, ¿de qué modo?, ¿ya ha realizado alguna de estas propuestas? Como se aprecia en la Tabla 17, no hay respuestas negativas.

Tabla 17: Número de profesores que creen que los estudiantes de intercambio pueden transmitir a sus compañeros información sobre su lugar de origen.

<i>Respuestas</i>	<i>Total</i>	<i>Códigos docentes</i>
<i>Sí</i>	13	(1), (2), (3), (4), (6), (7), (9), (10), (11), (12), (14), (15), (16)
<i>No</i>	0	
<i>No contesta</i>	4	(5), (8), (13), (17)
<i>Total</i>	17	

Fuente: Elaboración propia.

En el detalle, una vez más, transcribimos las expresiones originales, agrupándolas según su semejanza (ver Tabla 18). Aquí, lo que marca la diferencia es el carácter planificado o espontáneo de las acciones realizadas. Las respuestas involucran acciones espontáneas y planeadas, casi en la misma cantidad, aunque las segundas muestran más variedad.

Tabla 18: Formas en las que los estudiantes de intercambio pudieron transmitir a sus compañeros información sobre su lugar de origen.

<i>Respuestas</i>	<i>Total</i>	<i>Códigos docentes</i>
Acciones planificadas:	7	(1), (2), (3), (6),
Métodos diversos	1	(3)
Videos	1	(3)
Clases expositivas	1	(3)
Informes	1	(3)
Relato	1	(7)
Trabajos prácticos	1	(8)
Exposiciones orales	2	(8), (10)
Contarles sobre las particularidades de su forma y su estilo de vida, su país, su ciudad, su familia, el gobierno y la educación en su país	1	(6)
<i>Acciones espontáneas</i>		
Interactuando, dialogando cotidianamente, contando sobre anécdotas o situaciones y haciendo comentarios. (“Siempre se pregunta ¿Cómo sería en tu país?”)	5	(1), (9), (11), (12), (16)
Contar en temas relacionados con la materia la forma de recibir y trabajar con la información en su país	1	(15)
<i>Sin respuesta</i>		
No responde por no haber tenido alumno de intercambio	3	(6), (13), (17)
No responde	2	(5), (14)

Fuente: Elaboración propia.

Valoración de la experiencia

La última pregunta da la posibilidad de realizar algún comentario adicional sobre la presencia de estudiantes extranjeros en su institución. En este espacio, algunos docentes expresaron opiniones personales sobre la experiencia en general de tener estudiantes de intercambio. En primer lugar, agrupamos las respuestas en: positiva, negativa, mixta o neutra (ver Tabla 19). A continuación, examinamos el contenido semántico de las respuestas.

Tabla 19: Evaluación general de la experiencia de tener un estudiante de intercambio en su clase

<i>Valoración</i>	<i>Total</i>	<i>Códigos docentes</i>
Positiva	6	(4), (10), (12), (16)
Negativa	0	
Mixtas	1	(15)
Neutro	0	
No responde por no haber tenido alumno de intercambio	6	(6), (7), (9), (13), (14), (17)
No responde	7	(1), (2), (3), (5), (8), (11)

Fuente: Elaboración propia.

Si bien 7 profesores no dieron respuesta (además de los que no tuvieron estudiantes de intercambio), ninguno dio respuesta negativa. Aquellos profesores que emitieron una opinión

positiva (5 en total) utilizaron los siguientes calificativos: enriquecedora, productiva y valiosa. Un profesor dijo que es “una experiencia fundamental para el enriquecimiento personal del alumno y del docente”, y otro que los “alumnos sienten que es ‘natural’ compartir su escuela y lo disfrutan” (4). En un sentido mixto, uno expresó que “la integración no siempre resulta fácil” (15).

Discusión

Las respuestas han arrojado información relevante sobre los temas contemplados en el cuestionario, los cuales se revisan por separado a continuación. Todos los profesores que han tenido estudiantes de intercambio han hablado sobre su lugar de origen con él/la y con otros estudiantes. Sin embargo, un menor número de profesores respondieron que hayan hablado sobre el tema fuera del aula. Por lo tanto, tener un estudiante de diferente origen no emerge como un asunto de importancia a nivel institucional.

De los profesores que respondieron acerca de los temas sobre los cuales han discutido, solo uno habló únicamente sobre información personal. El resto también fue más allá para hablar sobre los lugares de origen del estudiante de intercambio, más allá de qué materia enseña. Por su parte, la gran mayoría respondió que las diferencias de origen—asociadas con una lengua materna diferente—no causa dificultades en la escuela. Esto quiere decir que la diferencia de origen no afecta el desempeño del estudiante en la escuela. Lo que los ayuda—dice el profesor—es la conveniencia de estar en un grupo y el hecho de que la mayoría de sus compañeros habla inglés. Algunos profesores se quejan sobre algunos contenidos educativos que son desconocidos para el estudiante de intercambio.

En cuanto a los aspectos de la cultura argentina que el estudiante de intercambio conoce y desconoce, de acuerdo a sus profesores, se registran más respuestas acerca de los temas conocidos que de los desconocidos. Los primeros son aquellos de la inmediatez. Los más remotos refieren a lugares geográficos, probablemente debido a los viajes que los estudiantes de intercambio han hecho con sus familias anfitrionas o institución a cambio del intercambio.

Sobre los aspectos de la cultura del estudiante de intercambio que podría afectar especialmente su desempeño en la escuela, los profesores que respondieron esta pregunta consideraron solo un tipo de factor, sea personal, cultural, lingüístico o académico, en lugar de mostrar una idea compleja de más de un factor en combinación. Las diferencias personales y académicas (institucionales) son mayoritarias, aunque con no muchas diferencias entre ellas, mientras que el conocimiento de la lengua extranjera no aparece como un obstáculo.

En relación con las dificultades que pueden originarse por la diferencia de origen o algún aspecto de la cultura del estudiante de intercambio, el cuestionario investiga si el profesor implementa alguna acción especial tales como explicación privada o adicional. Más allá del hecho de que en la pregunta previa el factor lingüístico no fue considerado demasiado relevante, la mayoría de las acciones especiales desplegadas por el profesor involucran ayudas lingüísticas. Excepto por un profesor que pide la colaboración a los otros estudiantes, el resto asume una relación uno-a-uno con el estudiante de intercambio.

En cuanto al rol de la escuela en la promoción de la interacción entre los estudiantes locales y los extranjeros, la mayoría de los profesores consideran que la escuela debe promover la interacción entre los estudiantes locales y extranjeros; sin embargo, consideran necesaria la ayuda extra-institucional. La mayoría de los profesores considera que los estudiantes extranjeros de intercambio traen o pueden traer algún beneficio formativo para el resto de sus compañeros. Sorprende, sin embargo, que la mayoría de las acciones, como fuera expresado previamente, solo involucren al estudiante y al profesor, y no al resto de los compañeros de la clase, como implica la educación intercultural.

En el sentido señalado previamente, todos los profesores que respondieron consideran que el estudiante extranjero de intercambio puede transmitir información sobre su lugar de origen a sus

compañeros. Las respuestas involucran acciones espontáneas y planeadas. Entre las primeras mencionaron: conversaciones diarias e interacciones, contar anécdotas o describir situaciones y hacer comentarios preguntando: “¿cómo sería esto en tu país?”, conversando sobre temas relacionados a la asignatura, así como la forma de recibir y trabajar con la información en su país. Las acciones planeadas comprenden diversos métodos tales como videos, clases expositivas, informes, historias, trabajos prácticos y presentaciones orales sobre sus estilos de vida, familia, ciudad, país, gobierno y sistema educativo.

Como una conclusión general, algunos profesores evalúan la experiencia de tener estudiantes extranjeros de intercambios como enriquecedor, productivo, natural, agradable y valioso tanto para el propio estudiante como para el profesor, aunque no sea fácil. Según se expuso al inicio, el presente estudio siguió dos preguntas de investigación. La primera fue: ¿qué tipo de actitudes tienen los profesores de escuela secundaria para con los estudiantes extranjeros de intercambio? La hipótesis para esta pregunta fue: Los profesores no tienen una percepción definida sobre los estudiantes extranjeros de intercambio como una fuente de beneficios formativos para sus clases.

Las respuestas muestran que los profesores valoran la presencia de estudiantes extranjeros de intercambio, a pesar del hecho de que su integración en clases puede implicar algún trabajo extra. Ellos consideran que es la responsabilidad de la escuela y por lo tanto es su trabajo hacerlo. Las conversaciones sobre su lugar de origen parecen mostrar la posibilidad de articularlas con los contenidos escolares. Sin embargo, este accionar no repercute en otros estudiantes y el resto de la institución, lo cual empobrece el efecto de los esfuerzos que realizan. Por otra parte, su percepción acerca del escaso conocimiento del estudiante de intercambio acerca de la sociedad anfitriona puede restringir el aprovechamiento de la experiencia.

La segunda pregunta de investigación indagaba de qué modo profesores argentinos de escuela secundaria aplican o ponen en práctica sus percepciones sobre estudiantes extranjeros de intercambio en sus clases. La hipótesis para esta pregunta fue: los profesores no siempre ponen en práctica sus percepciones sobre un estudiante extranjero de intercambio para mejorar el desarrollo de sus clases.

Los resultados muestran que la presencia de un estudiante de intercambio tiene un tenue efecto en el modo en el que enseñan. Consiste en explicaciones privadas adicionales al estudiante extranjero, sin demasiada participación del resto de la clase en los intercambios. Los cambios que los profesores pueden introducir debido a la presencia del estudiante extranjero de intercambios solo apuntan a ayudar a su integración en lugar de promover una interacción más amplia con los miembros de su clase. Sin embargo, las dificultades con el idioma no son invocadas como los principales factores que obstruyen la integración de esos estudiantes a la clase, y por lo tanto, la posibilidad de explotar su presencia como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje. Los factores que, de acuerdo a la perspectiva de los profesores, obstruyen la integración de un estudiante de intercambio a la clase son sus características personales y estilos institucionales de las escuelas de donde provienen más que la diferencia lingüística.

Como se desprende del cuestionario y de las respuestas obtenidas, la presencia de estudiantes de intercambio da lugar a una variedad de aspectos que involucran lo social, lo institucional, lo cotidiano y lo académico, dados los diversos factores intervinientes tales como las características del lugar de origen y de la sociedad anfitriona. Más allá de esta variedad y de las preguntas sin contestar, la mayoría de las respuestas tienden a valorar positivamente la presencia de estudiantes de intercambios en las aulas escolares. Esta tendencia facilita la posibilidad de implementar actividades que involucren a los estudiantes extranjeros de intercambio en un modo más planificado, tal como el presente proyecto propone para la próxima fase. Sin embargo, el logro de este objetivo requiere avanzar hacia varios escalones: a) seleccionar contenidos que puedan relacionarse con algún aspecto de la cultura de origen del estudiante de intercambio presente en el aula; b) definir una actividad en la cual dicho contenido se ponga en juego; c) articularla con lo planificación general; d) estructurar sus pasos y e) finalmente, evaluar sus resultados.

El análisis en torno a las percepciones de los docentes sobre estos temas resulta fundamental para pasar a una etapa que tienda a una consideración más activa acerca de la presencia de estudiantes extranjeros de intercambio. En los resultados obtenidos, encontramos un número bastante importante de preguntas sin respuestas, lo que resta precisión a los resultados finales. Sin embargo, dentro de las respuestas obtenidas contamos con una mayoría de expresiones que tiende a valorar la presencia de estudiantes de intercambio en las aulas. Esta percepción atraviesa diferentes niveles: el claustro docente, la institución y la región. Más allá del apoyo institucional y del asesoramiento profesional disponible, dependerá de la decisión de los docentes ensayar estrategias innovadoras en torno a los estudiantes extranjeros para dinamizar el dictado de sus asignaturas y lograr un intercambio cultural en ambos sentidos.

Una vez que el cuerpo docente está dispuesto a comprometer a los estudiantes internacionales (como se advierte en la Tabla 16), es necesario avanzar en “cómo” puede ser realizado. Los resultados de la Tabla 17 son de gran valor para informar a los educadores qué estrategias pueden ser utilizadas. Las actividades áulicas comprenden un amplio espectro que va desde escuchar exposiciones, mirar videos, escribir informes, resolver trabajos prácticos hasta contar historias. Como se trata de actividades cotidianas de la escuela, próximas investigaciones deberían proporcionar descripciones etnográficas de estas actividades en el aula para evaluar en qué modo y en qué medida el intercambio cultural toma lugar.

Los profesores también se refieren a acciones espontáneas: comentarios o anécdotas que pueden surgir a lo largo de explicaciones o actividades diarias. Estas complementan las prácticas enumeradas por Breen et al. (2001, 49) para lograr, “el principio de contar con las diferencias individuales”, mencionado en el marco conceptual. Según señala Tsokaktsidu (2010, 33), tanto el docente como los estudiantes tienen que afrontar algunas dificultades que se producen con el encuentro de diferentes culturas académicas. Por lo tanto, es necesario que ambas partes se preparen para el encuentro. En lo que atañe a los profesores, deben ser formados para tratar con grupos heterogéneos. Una propuesta metodológica puede consultarse en Tsokaktsidu y Kelly (2006), la cual tiende a desarrollar las competencias adecuadas para las necesidades de los estudiantes de intercambio.

A este punto, sería necesario elucidar si el plantel docente está preparado para adaptar sus estrategias de enseñanza y la interacción en el aula y, de ser así, hasta qué punto. Observaciones no participantes serían, por tanto, el próximo paso metodológico a seguir.

REFERENCIAS

- Aguaded Gómez, José Ignacio y Pozo Vicente Cristina. 2009. “Los alumnos Erasmus en la torre de Babel. El aprendizaje de lenguas extranjeras basado en las competencias comunicativas y en el uso de las TIC”. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 10, n° 2: 310–337.
- Aguado Odina, María Teresa. 1991. “La educación intercultural: conceptos, paradigmas, realizaciones.” En *Lecturas de Pedagogía Diferencial*, coordinado por María del Carmen Jiménez Fernández, 87–104. Madrid: Dykinson.
- Alberti, Pedro y Ariel Ferrari. 2007. “Movilidad Académica en Educación Superior. Nuevos Desafíos para Argentina y América Latina”. VII Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Mar del Plata.
- Borg, Simon. 2003. “Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe and Do.” *Language Teaching* 36: 81–109.
- Bostrom, Cheryl. 2010. “Diffusion of Internationalization in Turkish Higher Education.” *Journal of Studies in International Education* 14: 143–160

- Breen, Michael, Bernard Hird, Marion Milton, Rhonda Oliver, and Anne Thwaite. 2001. "Making Sense of Language Teaching: Teachers' Principles and Classrooms Practices." *Applied Linguistics* 22, n° 4: 470–501.
- Domínguez, Consuelo. 2006. "Formación del profesorado de Ciencias Sociales en educación secundaria ante el reto de la interculturalidad." *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5: 95–106.
- García Castaño, Javier and Antolín Granados Martínez. 2002. "Inmigración, educación e interculturalidad." Héctor Muñoz et al. *Rumbo a la interculturalidad en educación*, 63–96. México: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.
- Heater, Derek. 1982. "Education for International Understanding: A View from Britain." *Theory into Practice* 21, n° 3: 218–223.
- Ipiña Melgar, Enrique. 1997. "Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe", en *Revista Iberoamericana de Educación* 13: 99–112.
- Klineberg, Otto and Frank Hull. 1979. *At a Foreign University: An International Study of Adaptation and Coping*. New York: Praeger Publishers
- Lanzoni, María Laura. 2011. El taller de escritura académica para estudiantes de intercambio. III Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de La Plata, Argentina.
- Lebrero Baena, María Paz y María del Pilar Quicios Gracia. 2010. "El estudiante inmigrante y su inclusión en la Universidad española", en *Educación XXI* 13, núm. 2: 241–262.
- Martínez-Otero, Valentín. 2003. "Educación intercultural y desarrollo de la personalidad." *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*. 8: 51–60. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044297>.
- Ortiz Cobo, Mónica. 2008. *Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes*. Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada.
- Pozzo, María Isabel. 2017. "El desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza de ELE en Argentina. Realidades y desafíos en un contexto de movilidad académica". En Tilio, R. & Ferreira, A. (eds). *Innovations and Challenges in Language Teaching and Materials Development*, 205-232. Campinas, Brasil: Pontes.
- Pozzo, María Isabel y Carolina Jacob. 2015. "Diversidad cultural en la escuela secundaria argentina. Perfil de los estudiantes de intercambio 2014". En Pozzo M. I. (ed.) *Construcción de Espacios Interculturales en la Formación Docente: Competencia Comunicativa Intercultural, Cultura Regional y TIC*, 285-306. Rosario: Laborde Editor.
- Rodarte, Ana María y Caroline Vanderve. 2009. "Eficacia de la educación superior ante los programas de intercambio y movilidad académica internacionales". INED N° 11. Universidad Pedagógica de Durango, 17–28.
- Rossomondo, Amy y Alonso María. 2009. "Explorando el papel del intercambio virtual en el desarrollo de la competencia translingüística y transcultural". *Hispania* 92, n° 3: 567–579.
- Salas Rodríguez, Ana, Urbano Claudia, Prada Esteban Esther, Palomar Jiménez Víctor, Suárez Guinarte Natalia, Zapico Robles Roberto, Guatierra Camargo Jaqueline y Diez Gutiérrez Enrique (coord.). 2012. "La educación intercultural. Percepciones y actitudes del profesorado", en *Revista Iberoamericana de Educación* 58/1: 1–15.
- Séré, Arlette. 2006. "Intercambios universitarios: ¿continuidad y/o ruptura? Análisis de biografías lingüísticas". *Encuentro* 16: 95–109.
- Shieh, Carol. 2004. "International Exchange Program: Findings from Taiwanese Graduate Nursing Students." *Journal of Professional Nursing* 20, n° 1: 33–39.
- Simons, Mathea y Sara Six. 2012. "Los referentes culturales, la materia prima de la competencia comunicativa intercultural en la clase de ELE." *Marco ELE* 14: 1–14. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/14/simons-six-referentes_culturales.pdf.

- Sowa, Patience. 2002. "How Valuable are Student Exchange Programs?" *New Directions for Higher Education* 117: 63–70.
- Tosi, Ana. 2009. "Migrar para estudiar", en *Revista Cátedra Paralela*, 6: 78–92.
- Tosi, Ana, Alejandra Ballerini, Sandra Suárez y Guillermo Molina. 2011. "Estudiantes universitarios migrantes: itinerarios, transiciones y trayectorias en tiempos inciertos". *Actas de las Jornadas de Investigación de la Secretaría de Ciencia y Tecnología*. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario.
- Tsokaktsidu, Dimitra 2005. *El aula de traducción multilingüe y multicultural: implicaciones para la didáctica de la traducción*. Tesis doctoral, Universidad de Granada. Departamento de Traducción e Interpretación. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/659>.
- Tsokaktsidu, Dimitra. 2010. "Identificación de las dificultades de los estudiantes de intercambio y de los profesores en las clases de traducción." *Puentes* 9: 29–36.
- Tsokaktsidu, Dimitra and Kelly Dorothy. 2006. "A Brief Background to the Temcu Project". En David Atkinson, Marián Morón Martín, and Dorothy Kelly (eds.) *Teaching in the Multicultural Classroom at University: The Temcu Project*. 13–32. Granada, Spain: Atrio.
- Veneranda, Luciana. 2012. Investigación acerca de alumnos extranjeros de intercambio internacional en las Instituciones del Nivel Superior de la República Argentina. Programa de Incentivos, Universidad de La Matanza.
- Villalpando, Octavio. 2002. "The Impact of Diversity and Multiculturalism on All Students: Findings from a National Study." *Journal of Student Affairs Research and Practice* 40, Issue 1: 124–144
- Wilson, Angene. 1982. "Cross-Cultural Experiential Learning for Teachers". *Theory into Practice* 21, n.º 3: 184–192.
- Young, Tony and Itesh Sachdev. 2011. "Intercultural Communicative Competence: Exploring English Language Teachers' Beliefs and Practices." *Language Awareness*, 20, n.º 2: 81–98. London: Routledge.
- Zorn, Cecelia. 1996. "The Long-Term Impact on Nursing Students of Participating in International Education." *Journal of Professional Nursing* 12, n.º 2: 106–110.

SOBRE LA AUTORA

María Isabel Pozzo: Profesora Adjunta de "Trabajo de Campo", Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Santa Fe, Argentina

La *Revista Internacional de Aprendizaje* es una de las diez revistas temáticas en la colección de revistas de Aprendizaje que dan sustento a la Red de Investigación de Aprendizaje. La revista ofrece estudios de aprendizaje en todos sus ámbitos, formales e informales, y a todos los niveles, desde la educación preescolar hasta la escolar, superior y universitaria, así como entre los adultos, las comunidades y la capacitación en el trabajo.

Además de artículos del tipo académico tradicional, esta revista se complace en recibir estudios casuísticos en forma de presentaciones prácticas, incluida la documentación de ejercicios de educación superior y exégesis que analicen los efectos de tales prácticas.

La *Revista Internacional de Aprendizaje* es una publicación académica arbitrada bajo el proceso de revisión por pares.