



**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
UNIVERSIDAD DE BARCELONA**

**DESARROLLO DE LA IDENTIDAD ÉTNICA
EN ADOLESCENTES DESDE UNA PERSPECTIVA
INTERCULTURAL:
EVALUACIÓN PARTICIPATIVA
DE UN PROGRAMA DE ACCIÓN TUTORIAL**



**M^a Paz Sandín Esteban
Barcelona, 1997**

3. La innovación llevada a cabo no exigía por parte de los tutores la creación de materiales. El programa se ofrecía ya elaborado.

Como puede observarse existen tres elementos clave que diferencian los procesos de innovación llevados a cabo en las diferentes escuelas y que deben tenerse en cuenta a la hora de valorar el desarrollo de los programas o experiencias innovadoras en los centros:

1. El inicio de la espiral (diagnóstico/reflexión o acción)
2. Vía de la innovación (interna/externa)
3. Creación o no de materiales

En cuanto al primer elemento, el inicio de la espiral, estamos de acuerdo con Bartolomé (1994a) en que no siempre lo ideal es comenzar un proceso de innovación realizando un diagnóstico inicial de la realidad. En ocasiones, es mejor empezar por una pequeña planificación de una acción y una vez introducidos en la recogida de evidencias del cambio de esa innovación, realizar un diagnóstico. En la experiencia llevada a cabo con las escuelas participantes en el Seminario, al que hemos hecho referencia anteriormente, nos encontramos con que el diagnóstico se convertía en una tarea tan laboriosa y costosa para el profesorado que el desánimo aparecía antes de que se pudiera poner en práctica ninguna experiencia concreta. En nuestro caso, el diagnóstico de la realidad (a nivel de aula y a nivel de centro) era realizado por las asesoras quienes compartían en todo momento los resultados del mismo con el profesorado participante en la innovación, liberando de ese modo al profesorado de esa tarea pero ofreciéndoles, al mismo tiempo, dicha información. El énfasis se puso en la evaluación de una innovación educativa y no en el diagnóstico. Estas dos vías alternativas son recogidas por Elliott (1993: 37) cuando señala que es posible distinguir dos tipos muy diferentes de desarrollo reflexivo de la práctica de los docentes (nuestro proyecto se situaría en el segundo tipo):

1. El profesor emprende una investigación sobre un problema práctico, cambiando sobre esa base algún aspecto de su práctica docente (...) *La reflexión inicia la acción.*

2. El profesor modifica algún aspecto de su práctica docente como respuesta a algún problema práctico, revisando después su eficacia para resolverlo. Mediante la evaluación, la comprensión inicial del profesor sobre el problema se modifica y cambia. Por tanto, la decisión de adoptar una estrategia de cambio precede al desarrollo de la comprensión. *La acción inicia la reflexión.*

El hecho de que la propuesta de innovación educativa, en nuestro caso la aplicación y evaluación de un programa de acción tutorial, proviniera de una vía “externa” al centro, no fue ningún impedimento para que, progresivamente, fuera aumentando el interés del profesorado y su motivación hasta llegar a interiorizar de tal manera el proyecto que se constituyeron en agentes activos del mismo. El interés que los tutores demostraron al inicio de curso, cuando les fue presentado el proyecto, fue una buena señal del posterior desarrollo del mismo. Recuerdo dos sesiones en que el profesor Domingo no podía venir a la escuela, lo que hubiera retrasado la aplicación del programa. Sin embargo, uno de los días, anuló la reunión que tenía con jefes de estudios de otros centros y, otro, que se encontraba de baja por problemas en una pierna, se armó de valor, cogió dos muletas y se presentó en clase.

También era significativo oír al profesor Domingo y a la profesora M^a Rosa cuando comentaban el proyecto con terceras personas: “*nuestro* proyecto es muy interesante” o “sobre este tema hay muy pocas cosas hechas por eso *nuestro* proyecto es tan importante”. Incluso uno de los tutores se sentía tan orgulloso de la experiencia realizada que comentaba lo siguiente:

“(...) la verdad es que lo que estamos haciendo ahora sería exportable incluso a televisión, a esos programas de divulgación educativa que se hacen a veces: experiencias con determinados grupos...” (R9, Domingo, 396-400).

“(...) si el Ministerio viera lo que estamos haciendo aquí es que les encantaría (...)” (R9, Domingo, 406-408).

Este factor, la apropiación progresiva del programa, ha constituido un elemento esencial para que la innovación no se convirtiera en un proceso técnico, guiado por agentes

externos, sino en una evaluación participativa práctica e incluso crítica, en algunas dimensiones, como las que hacen referencia a la reflexión del profesorado sobre su propia práctica educativa. Además, se ha potenciado también, a medida que avanzaba el proyecto, la independencia y autonomía de los tutores los cuales al ir adquiriendo formación y experiencia en relación a los objetivos, contenido y metodología del programa avanzaban, de alguna manera, hacia una autogestión del propio proceso. Así lo hemos querido destacar en el dibujo de la página 364 espaciando cada vez más las reuniones de equipo pero, introduciéndose, al mismo tiempo un nivel de reflexión en la propia práctica por parte de los tutores.

Bajo mi punto de vista, algunos de los elementos que han contribuido a ello son:

1. La necesidad sentida por parte de los tutores participantes de intervenir en el ámbito de la Educación Multicultural.
2. La buena relación personal que se estableció entre los miembros del grupo y, en especial, cierta “complicidad” entre tutor y asesor.
3. Relaciones democráticas y participativas en el seno del grupo.
4. La profesionalidad de los tutores.
5. El apoyo recibido por la Dirección del centro y el resto de profesorado. Reconocimiento del valor de la innovación por parte de la Inspección.
6. Protagonismo que se ha dado a la figura del tutor.

Otro de los elementos que ha contribuido a que los esfuerzos de los miembros del equipo se centraran en la evaluación participativa del programa ha sido que el contenido de la innovación ya estaba elaborado, planificado y sistematizado cuando fue entregado a los tutores. La creación de dicho material a lo largo del proceso hubiera absorbido tanta dedicación que hubiera sido imposible, aún asumiéndolo como un trabajo de equipo, atender a la laboriosa tarea de buscar, adaptar y crear materiales y, al mismo tiempo, su aplicación y evaluación.

8.3.5. El equipo de trabajo como espacio de reflexión sobre la propia práctica

También el grupo ha servido como “colador”, transformador y amortiguador de “miedos” e “inquietudes”. En ese sentido uno de los temas que desde el inicio se vivió como problemático, en especial por uno de los tutores, fue el que hacía referencia a la “incompatibilidad” entre las dinámicas que se pretendía llevar a cabo en el aula y la metodología que el tutor utilizaba tradicionalmente. Recordemos, tal y como se desprende del diagnóstico del aula realizado, que el modelo educativo, comunicativo y disciplinar del tutor del grupo de séptimo está caracterizado, entre otros aspectos, por una comunicación unidireccional profesor---->alumnado. Precisamente, en numerosos encuentros informales, sobre todo cuando me encontraba realizando el estudio etnográfico en el aula de séptimo, y también en los encuentros del equipo, el profesor Domingo expresaba su malestar por el tipo de relación que se establecía entre él y los alumnos. En un principio, Domingo atribuía esta situación a la baja asertividad de los mismos. En sesiones de trabajo posteriores reconocía que los alumnos actuaban “diferente” en su presencia y que no se comportaban igual con otros profesores. Se estaba empezando a producir en este profesor un proceso reflexivo interno con respecto a su propia actuación docente que yo intentaba potenciar actuando a “modo de espejo”.

“(...) yo me estoy replanteando muchas cosas... a ver el miedo éste que yo tengo, a santo de qué es debido... esto es... una neurosis mía ya ¿eh? (ríe); de verdad os lo digo ¿eh?, porque estoy siempre pensando en eso ¿eh?, cómo va a salir...” (R4, Domingo, 234-237).

Era interesante comprobar cómo iba variando la atribución del comportamiento de los alumnos en clase, de éstos, a su propia actuación docente:

“A lo mejor es que me cuesta más a mi... por mi estilo, ¿verdad?, no sé...” (R3, Domingo, 230-231).

“Yo los condiciono; yo pienso que yo también los condiciono un poco; porque ellos me ven a mi y ya cambian el chip un poco” (R3, Domingo, 499-502).

“Yo no lo sé lo que ocurre pero, a veces, sucede que tienes el halo con los chavales, ya; hay un efecto de halo que, cuando yo entro en clase, no sé lo que pasa que los chavales se... (...) hay tanta seriedad en la clase que, a veces, la verdad, es (expresión coloquial)” (R4, Domingo, 97-106).

(...) y más que en los chavales, dudo más incluso de mi mismo; de lo que estoy dudando es de mi mismo; de que pueda pasar todo este tipo de cosas que pedimos aquí (en el proyecto)” (R4, Domingo, 237-241).

El profesor Domingo temía que los alumnos no llegaran a establecer con él el nivel de interacción suficiente para poder llevar a cabo el programa:

“Hay que llevar adelante esta actividad y para eso ellos tienen que ser muy asertivos y hablar cantidad ¿no?... y yo no sé si esto lo harán conmigo ¿no?; es el miedo que yo tengo ¿no?, un miedo interno, devorador” (R4, Domingo, 186-190).

En ese sentido ha sido fundamental el apoyo recibido por el equipo puesto que en las reuniones, además de trabajar las actividades del programa, una parte del contenido de las mismas, sobre todo al principio del proceso, se dedicaba a tratar de una manera informal dudas y cuestiones que los tutores planteaban libremente sobre su propia práctica y que comentaban al resto de los miembros del equipo. Valga, como ejemplo, un extracto de una de las conversaciones mantenidas en el equipo (R4, 195-223):

Domingo: ¿verdad que es curioso, como análisis psicológico, el hecho de que yo tenga tanto miedo a esto?; es curioso ¿verdad?; yo lo reflejo así ¿no?; pero, luego, me pongo a analizarme a mi mismo

porqué tengo tanto miedo de esto y es como si una parte... (M^a Rosa le interrumpe)

M^a Rosa: *porque tú tienes que cambiar de actitud con este trabajo...*

Domingo: *¡claro! ¡ahí está! ¡ahí está! ¡tengo que cambiar de actitud!*

M^a Rosa: *porque tú no puedes ir allí como una persona seria que va a dar una clase, si no que es una cosa completamente diferente...*

Domingo: *me puedo poner una gorra de payaso o una nariz roja o algo así (bromeando. Todos reímos). Claro, es muy importante eso. Yo me acuerdo, siempre, en "Hijos de un Dios menor", qué bien empieza la primera clase ¿os acordáis?, me encantó: todos los sordomudos estaban supercallados, todos ahí apuntando y él no quería que eso fuera así porque una clase de sordomudos cómo iban a ir a tomar apuntes ¿no?; y, está muy serio, muy serio, muy serio... cogió, se sentó y cuando estaba sentado hace paf! y se tiró él mismo al suelo para que todos se descontrolaran un poco ¿no?"*

En realidad, uno de los aspectos que más “temor” producía en los tutores era la posibilidad de que el grupo clase se “descontrolara” debido al tipo de metodología y dinámicas que establecía el programa: debates en clase, reflexión conjunta del grupo, trabajos en pequeños grupos, elaboración de murales, etc.:

“¡ala!, pero eso puede ser un follón increíble porque grupos por aquí... grupos por allí.. cada grupito hablando de sus cosas...” (R3, Domingo, 366-367).

“eso de que no se pueden reír, ya veremos... porque según de lo que hables en la clase, en seguida ya...” (R3, M^a Rosa, 485-486).

Transcurrido un mes desde el inicio del proyecto, la satisfacción de ambos tutores era evidente. Empezamos también a captar algunos cambios que, aunque puedan parecer poco

significativos, representaban transformaciones importantes en el estilo docente del profesor Domingo y en el tipo de relación profesor-alumnado que se establecía en el aula. El mismo tutor eran consciente de los cambios que se estaban produciendo:

“Lo que observo es que... a ver... el hecho de que hagan cosas que les gusta y... y que les llame hacia su interior... que ha llegado a una especie de introyección ¿no?... es tan sumamente maduro, es decir que saca mucho de sí mismo; pero es que además, me di cuenta que cuanto menos obligación haya, mucho mejor también, porque más sacan de sí mismos; o sea, cuando ven una cosa demasiado dirigida por ti, eso es lo que quería decir, demasiado dirigida ¿eh?, pierden en autenticidad” (R5, Domingo, 440-452).

“¡Uy! ¡ayer!... ¡ayer hasta les dejaba comer chicle y todo! ¡fue increíble!” (R5, Domingo, 466-467).

Unos días más tarde las reflexiones del profesor Domingo habían alcanzado un nivel en el que era capaz de analizar los cambios que se estaban produciendo en su propia práctica a raíz de la aplicación del programa:

“A mi lo que me ha pasado es que este tipo de actividades me obliga a mi (sonríe) a aceptar cosas que, en principio, yo ni siquiera había pensado aceptar ¿no? Vamos a ver, me explico: el hecho de que continuamente se origine cierta reflexión...; es curioso porque cada vez que hacemos en tutoría este tipo de actividades, cambia ya el ambiente de clase, el tipo de disciplina, incluso, ya no es el mismo, incluso hay más autodisciplina que disciplina impuesta por el profesor” (R6, Domingo, 242-251).

Las reuniones del equipo de trabajo también constituyeron un espacio de reflexión en el que los propios tutores valoraban los cambios que estaban experimentando respecto a sus “miedos iniciales”:

“hombre, no sabíamos cómo iría todo esto ¿no? Al menos a mi me hacía un poco de respeto; yo pensaba "esto saldrá fatal porque los niños no participarán...", a mi sí que me daba esta sensación. Cuando teníamos que hacer la bandera, yo pensaba "no sabrán ni los colores...", cuando tenían que hacer la bandera personal pensaba que dirían "y aquí qué pongo...". Y, a mi me ha sorprendido muchísimo que todos lo han ido haciendo bien..." (R6, M^a Rosa, 645-652).

“yo creo que lo que ha habido es un cambio de temores ¿no? Al principio yo tenía un cierto temor irracional ¿no? a que ellos no pudieran pensar y ahora temo que piensen demasiado ¿no? (ríe) Yo siempre estoy hablando de miedos (bromea)” (R6, Domingo, 654-658).

Ya en la última reunión, una semana antes de realizar la última sesión del programa, el profesor Domingo comentaba:

“Tengo que retractarme, la verdad es esa (...) a pesar de que a veces se descontrola un poco más la cosa pero, es igual, ¿no?; no los tienes tan fielmente allí delante sentados mirando lo que vas a hacer, pero sí que ha habido una evolución y... bueno, me asustaba al principio esto, la poca asertividad de ellos, la falta de expresividad o que se fuera a descontrolar el ambiente del grupo ¡qué va! incluso todo lo contrario” (R9, Domingo, 166-179).

Estos eran los comentarios de Domingo en el informe final realizado por los miembros del equipo:

“Debo reconocer mi miedo inicial al comienzo de la experiencia. Pensaba que eran muy retraídos e indiferentes, que no estaban acostumbrados a las tareas de grupo o a hablar en público o a explicar sus sentimientos en voz alta... en fin, pensaba que no saldría bien. Pero, poco a poco, esta idea inicial se ha venido abajo al ver los logros obtenidos (...) La reflexión, algo que me parecía tan difícil de

conseguir, ha sido el instrumento común y vía de diálogo y comunicación. Es indudable que las sesiones de tutoría han cambiado la interacción entre ellos y yo (...) Ellos y yo hemos cambiado. Me piden más; más interacción. Ellos han ganado en sinceridad y honradez. Pero esto me ha obligado a mi a entregarme más, a no imponerles las cosas, a discutirlos, a consensuarlos” (Domingo. Informe final).

A partir del diagnóstico del aula realizado al inicio de la investigación y a través de las observaciones que hemos realizado no sólo en las sesiones de tutoría, sino, también durante observaciones informales en otros momentos de la práctica profesional del tutor, hemos podido constatar algunos cambios que corroboran las percepciones y sentimientos que expresaba el tutor en los fragmentos recogidos anteriormente.

Uno de los primeros cambios observados ya fue comentado en el capítulo 7 en el apartado correspondiente al modelo comunicativo que utilizaba el tutor y se refiere concretamente al cambio en el tono de voz utilizado. Éste se caracterizaba por ser muy alto, algo que imponía cierto respeto o temor en el alumnado. Asimismo, la comunicación era prácticamente unidireccional (profesor----->alumnado). Ambos elementos, han ido sufriendo una evolución a lo largo del curso académico y no sólo a la hora de tutoría, sino que hemos podido constatar estos cambios en otras asignaturas y cómo incidían en la participación del alumnado. Así lo comentábamos con el propio tutor:

M^a Paz: se expresan más, en general... Yo como observadora externa he visto que las interacciones contigo son mucho más frecuentes, por ejemplo, yo no sé si es el programa que hemos hecho, el cambio de la estructura de la clase, el cambio tuyo, el cambio de ellos, o de todo un poco... porque hoy (me refiero a la clase de matemáticas, en la que el alumnado no paraba de solicitar la ayuda del profesor) "profe", "profe", "profe", un montón de veces; y yo recuerdo, si echo la vista atrás, al principio, cuando yo venía a observar, podían haber pasado 20 minutos de la clase que sólo habías hablado tú y el que salía a la pizarra a corregir los ejercicios (Domingo asiente) y ahora...

Domingo: *claro tú como observadora, en matemáticas me has observado mucho... sí, y me agobian, llega un momento que me agobian de tantas preguntas, de querer hacerlo... es cierto, hay un feedback en este sentido... yo lanzo el mensaje "tenéis que hablar" y ellos dicen "eh! ayúdanos"... "tenéis que hablar" pues, vale "háblanos"... sí, es cierto. Claro, hay asignaturas un poco más áridas para que se exprese esto ¿no?.. pero es que la dinámica en sí ha variado (...)* (R9, 299-319).

Pensamos que es fundamental que la observadora comparta con el tutor la percepción que tiene de los procesos educativos que se desarrollan en el aula. Así lo hicimos, de manera formal entregando el informe del diagnóstico del aula al tutor y, de manera informal, en numerosos encuentros y conversaciones con el mismo. El profesor Domingo reconocía el valor y sentido que puede ofrecer el compartir la reflexión sobre su propia práctica con un “observador externo”:

“Domingo dice que está contento de que esté en clase porque nunca había tenido a nadie y así puede compartir con alguien lo que pasa en clase. Me pregunta mi opinión acerca de hacer un control con cada tema o mejor cada dos” (Obs. 4, 213-216).

“oye, ¡tú tienes que hacerme de espejo!, porque eso me va muy bien a mí... tú sabes lo importante que es conocer estas cosas...porque, claro, es lo que hablábamos (a la hora del patio, hemos ido a tomar un café y ya hemos tratado el tema; Domingo me preguntaba si algún chaval en las entrevistas le había “criticado”; y, una cosa, es hacer de espejo y otra de “chivata”) puede que mi forma de llevar la clase sea “(expresión coloquial)” para tener control en la clase, pero a la hora de que los chavales expresen sus sentimientos y digan lo que opinan, yo me doy cuenta de que tienen miedo...” (Obs. informales 1056-1066).

Uno de los elementos que más ha incidido en el cambio en la relación entre tutor y alumnado fue la variación de la disposición de las mesas en el aula. Recordemos que las

mesas estaban situadas en filas, algunas individuales, otras, poniendo dos mesas juntas. En las sesiones de tutoría habíamos dispuesto varias veces las mesas en forma de círculo a la hora de realizar la puesta en común de los trabajos. Pues bien, cuál fue la sorpresa de la observadora cuando llegamos un día a la escuela y nos encontramos que el tutor había cambiado la distribución de las mesas y las había colocado en forma de círculo y no sólo para la hora de tutoría sino, también, para las demás asignaturas que él imparte. Y, también, el resto de profesorado que impartía clases en séptimo se encontró con una nueva estructura de clase.

8.3.6. El equipo como potenciador del cambio

El trabajo en equipo no sólo ha constituido un espacio para la autorreflexión y crítica constructiva de los miembros del grupo, tal y como hemos visto en el apartado anterior, sino que el grupo de trabajo es en sí mismo un activador del cambio puesto que genera y potencia la actuación reflexiva y transformadora de sus miembros; de alguna manera, es el motor del cambio. En un primer momento, el grupo constituye un apoyo imprescindible que ofrece una cierta seguridad a los participantes en el proyecto y, progresivamente, los va uniendo en una meta u objetivo común. Veamos algunos comentarios de los tutores respecto a este tema (R6, 763-787):

Domingo: *“A mi me parece muy bien. Menos mal que hay esta parte que nos guía ¿verdad?”* (refiriéndose a la tarea de las asesoras).

M^a Rosa: *“si no fuera por vosotras, todo esto no lo haríamos” (...)* no lo haríamos. *Es que vosotras lo traéis muy bien preparado, muy bien detallado, nos los explicáis... al máximo”*.

Domingo: *“sí, nos ayuda mucho. Si no fuera así... no podríamos”*.

M^a Rosa: *“si a mi me viene un señor y me dice "tienes que pasar estas actividades", no me da ninguna explicación, no me dice el porqué y no me dice nada más... le diría "sí, las haremos" y estarían todas en un cajón”*.

Además, la existencia del grupo contribuye a la motivación de todos y cada uno de sus miembros produciéndose una dinámica en la que todos ayudan a todos; las palabras de ánimo que hoy tú das a tu compañero, mañana las recibirás tú de él; el compromiso que has obtenido con los demás miembros del equipo te empuja a seguir y a no decaer; la verdad es que todos esperábamos con ilusión la reunión de los miércoles para encontrarnos y dialogar sobre la experiencia de la semana:

“El grupo es un marco de referencia muy positivo; te da fuerzas y ánimos para emprender, para continuar; te motiva (...) y todo momento es bueno para reunirse, haciendo el café (a modo de tertulia), encuentros continuos, conversaciones espontáneas (que por lo mismo suelen ser enriquecedoras) (...)

Creo que nuestras reuniones de trabajo han sido un elemento fundamental en la permanencia del grupo: la discusión, la reflexión, el aprendizaje mutuo ha posibilitado el enriquecimiento y, cómo no, la unión del equipo.

El que tanto Marta como M^a Paz se insertaran en la dinámica del grupo clase (vivenciando situaciones, conflictos, discusiones...) también ha contribuido a la continuidad de nuestro grupo. Parto del supuesto de que compartir es unir” (Domingo. Informe final).

No podemos olvidar, sin embargo, que la dimensión formativa del equipo es también un elemento indispensable para que se pueda producir no sólo la reflexión sobre la propia práctica sino para que el profesorado vaya introduciendo sistemáticamente cambios en su actuación docente. La investigación y la acción no pueden articularse sin un tercer elemento, la formación. Es por ello, que los miembros del grupo éramos conscientes de la necesaria formación que, todos, debíamos ir adquiriendo para que nuestro trabajo fuera verdaderamente un proceso reflexivo y crítico. Las reuniones semanales, a veces, quincenales, de dos horas de duración, constituían un espacio en el que dialogábamos, contrastábamos puntos de vista, proponíamos alternativas metodológicas, valorábamos las sesiones de trabajo en el aula... Éste era básicamente un espacio de “formación teórica” que tenía su continuidad en el aula cuando los tutores ponían en práctica las

actividades. Una de las dimensiones que más relevancia ha tomado desde el punto de vista de la formación de los tutores implicados en el proyecto, ya ha sido comentada en apartados anteriores, y es precisamente la que hace referencia a la práctica educativa del profesorado y su relación con el alumnado: temores ante el posible “descontrol” de la clase ante la introducción de determinadas estrategias metodológicas (debates, trabajos en grupo...); bajas expectativas respecto al grado de participación y reflexión del alumnado, etc. Exponemos, a continuación, algunos de los comentarios que realizaron M^a Rosa y Domingo en el informe final respecto a los elementos formativos del proceso:

“(...) la propia observación-espejo que tenía lugar en el aula es de por sí una óptima situación de aprendizaje para el profesor. Sobre todo cuando comentábamos entre los cuatro nuestros estilos y estrategias” (Domingo.

Informe final).

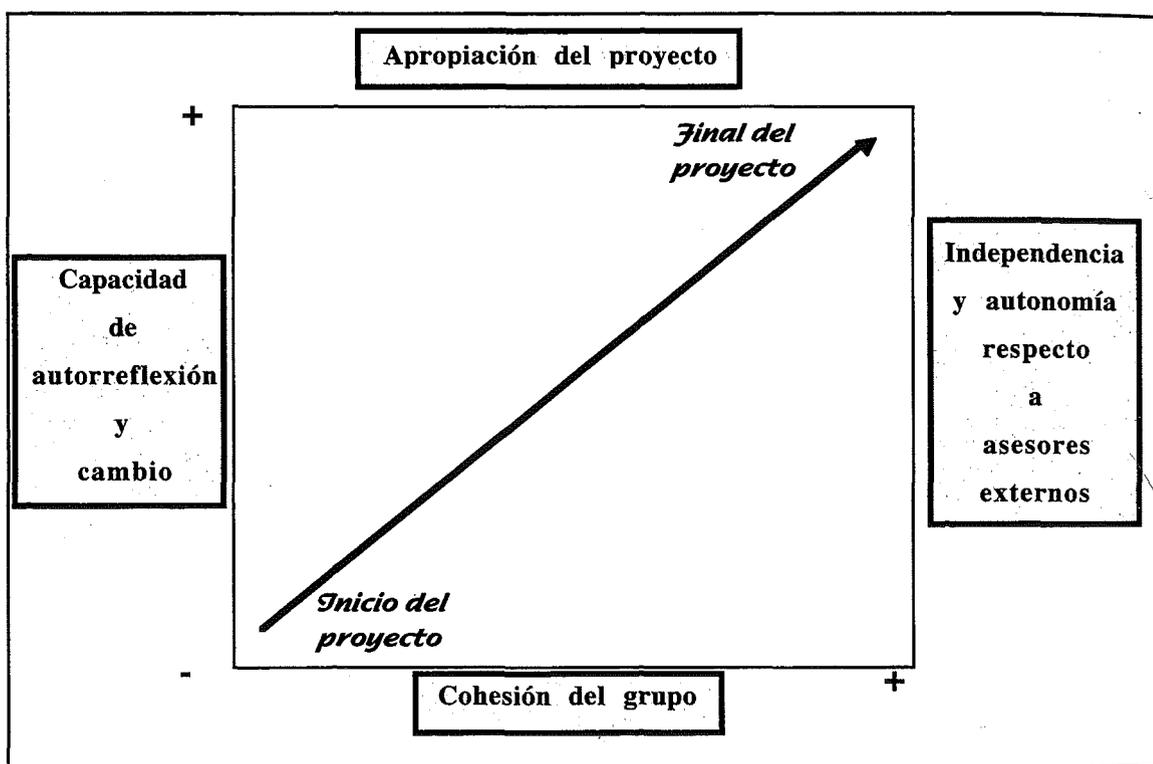
- “
- *Trabajar en grupo.*
 - *Contrarrestar opiniones entre los profesores.*
 - *Discutir cómo enfocar diferentes actividades.*
 - *Valorar resultados.*
 - *Introducir el diario como elemento de reflexión.*
 - *Animarnos mutuamente en el caso de duda sobre el trabajo realizado.*
 - *Realzar las cualidades pedagógicas y valores de cada profesor.*

Son para mí, aspectos positivos que me han ayudado a formarme tanto a nivel personal como profesional, y esto ha sido gracias a las personas que formábamos el grupo de trabajo cuyas cualidades humanas y profesionales son excelentes” (M^a Rosa. Informe final).

Por otra parte, la puesta en marcha de las actividades ha requerido un diálogo y comprensión acerca de algunos elementos relacionados directamente con la Educación Multicultural, en general, y la identidad étnica, en particular que han ido emergiendo en nuestras reuniones de equipo. Además, las vivencias experimentadas por cada tutor/a en el aula a la hora de aplicar el programa han constituido un elemento formativo de gran valor que ha enriquecido su conocimiento en el ámbito de la Educación Multicultural.

Para finalizar, y a modo de resumen, queremos recoger en la siguiente figura los temas más relevantes que hemos tratado en los últimos apartados en relación al proceso seguido en la evaluación participativa del programa:

1. Apropiación progresiva del programa
2. Progresiva autonomía e independencia del profesorado respecto a los asesores
3. Aumento en la capacidad de autorreflexión y cambio educativo
4. Cohesión del equipo de trabajo y consecuencias que de ello se derivan.



Así mismo, queremos hacer constar que el profesor Domingo Jiménez y la profesora M^a Rosa Farré han participado como colaboradores en el “Seminario IV (1996-97): Un programa de acción tutorial para el desarrollo de la identidad cultural”¹⁰¹. Su colaboración en la evaluación participativa del programa de acción tutorial (1995-96) les ha permitido integrarse en el Seminario como dinamizadores del grupo de profesores y profesoras de E.S.O. que participan en él.

¹⁰¹ Coordinado y dirigido por la Dra. M. Bartolomé y auspiciado por el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Pedagogía (UB), el ICE (UB) y el Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (Ministerio de Educación y Ciencia).

CAPÍTULO 9

RESULTADOS Y VALORACIÓN DE LA INCIDENCIA DEL PROGRAMA

Introducción

En este capítulo vamos a presentar un análisis exhaustivo y detallado de la información recogida a través de la puesta en práctica del programa de acción tutorial en el aula de séptimo curso. En primer lugar, realizamos una descripción pormenorizada de los resultados de la aplicación de cada una de las actividades en el aula en función de los componentes de la identidad étnica que se ponen en juego. Realizamos un análisis y valoración de las actividades articulando la información que disponemos a partir de los materiales cumplimentados por el alumnado y la observación en el aula. Recogemos, también, la opinión de la observadora y el tutor de séptimo curso. Además, a modo de triangulación, presentamos, brevemente, cuál ha sido el resultado de las actividades en el aula de sexto curso puente.

Tras la valoración analítica de cada actividad, presentaremos una valoración global de los resultados obtenidos en función de los bloques que configuran el programa de acción tutorial, recogiendo, fundamentalmente, la opinión y percepción del alumnado acerca de la implementación del programa.

También, realizaremos una valoración de la información que nos aporta el sociograma que ha sido realizado por el alumnado una vez finalizado el programa de acción tutorial. Asimismo, incluiremos la información que revela el cuestionario de identidad étnica para adolescentes que cumplimentó el alumnado del colectivo magrebí al finalizar el programa.

Incluiremos, también, una valoración global de lo que ha supuesto la aplicación del programa, a nivel de profesorado y a nivel de centro.

9.1. Evaluación del programa

Llegados a este capítulo de análisis global de la incidencia del programa queremos retomar, brevemente, cuál es el enfoque de evaluación en el que nos situamos y a la luz del cual se debe leer y valorar el análisis de datos y las interpretaciones que hemos realizado.

Ya hemos visto que la evaluación participativa realizada se sitúa, fundamentalmente, dentro de un paradigma de evaluación cualitativo o interpretativo que desde un enfoque subjetivista pretende alcanzar una *comprensión de los procesos desarrollados en la implementación del programa desde el punto de vista de los participantes*. Este enfoque se caracteriza por la extracción inmediata, contextual y personal de la información, utilizando técnicas e instrumentos basados en el contacto con las personas implicadas en el desarrollo del programa. Desde esta *perspectiva fenomenológica* de análisis nos interesa conocer *qué ha significado* el programa y *cómo lo han vivido* las personas que han participado en él y, fundamentalmente, el alumnado: *¿cómo se han sentido?*, *¿cuáles han sido sus reacciones, opiniones, dudas, actitudes ante las dinámicas realizadas en el aula?*, *¿en qué medida se han fomentado y facilitado procesos de reflexión personal?*, *¿qué información nos aporta la aplicación del programa acerca de los procesos de construcción de la identidad étnica del alumnado?*, *¿en qué medida se han promovido, fomentado y potenciado dichos procesos?*

En resumen, en este capítulo, queremos dar respuesta a los tres objetivos de evaluación final propuestos:

OBJETIVOS DE EVALUACIÓN

- a) ¿el programa de acción tutorial se ha aplicado y evaluado según el plan previsto?
- b) ¿cuál ha sido la incidencia del programa en el alumnado?
- b.1.) ¿qué información nos aportan los *materiales* cumplimentados por el alumnado y la *observación en el aula* acerca de los *procesos de desarrollo de la identidad étnica* y de los *resultados de cada una de las actividades*?
- b.2.) ¿cuáles han sido los resultados globales obtenidos, en cada uno de los *bloques del programa*?
- b.3.) ¿se han producido cambios en el *nivel de integración* del alumnado, en general, y del alumnado perteneciente a grupos minoritarios, en particular?
- b.4.) ¿se han producido otros *cambios no esperados*?
- b.5.) ¿se han podido constatar los *efectos del programa, a largo plazo*?
- c) ¿cuál ha sido la incidencia del programa en el profesorado participante? Y, ¿a nivel de centro?

En cuanto al *primer objetivo de evaluación*, al finalizar el proceso descrito en el capítulo anterior, podemos concluir que sí se ha cubierto la meta propuesta al inicio de nuestro trabajo en relación con la *aplicación y evaluación participativa* del programa de acción tutorial.

En cuanto a la **aplicación**, cabe señalar que se produjo de la forma prevista¹⁰²: desde el mes de febrero hasta junio, realizamos una sesión de tutoría de una hora de duración cada semana, salvo en contadas ocasiones por cuestiones relacionadas con actividades a nivel de centro.

¹⁰² La actividad "La cultura a través de un símbolo", que se presenta en el cuaderno de tutoría, es la única que, por falta de tiempo, no pudo llevarse a cabo.

El programa fue aplicado **por los propios tutores**. El trabajo realizado en el seno del **equipo** ha sido fundamental para el desarrollo óptimo de la **evaluación procesual participativa** del programa. Este proceso ha conducido a una **adaptación del programa** a las características del alumnado participante desde una visión contextual proporcionada por un diagnóstico del contexto educativo contrastado con la percepción, información y conocimiento que los propios tutores disponen acerca de las características individuales del alumnado. Asimismo, el proceso desarrollado ha permitido una evaluación de las actividades que configuran el programa de forma continua y participativa. El proceso de evaluación participativa ha sido ampliamente descrito en el capítulo anterior.

Para responder a los *objetivos de evaluación relacionados con la incidencia del programa en el alumnado, el profesorado y a nivel de centro* hemos recurrido a numerosas fuentes de datos que nos permiten aportar una rica información, al tiempo, que contrastada y validada por los diferentes agentes participantes en el proyecto. Así pues, presentamos, en los siguientes apartados una sistematización, descripción, análisis y valoración de los siguientes indicadores a través de las fuentes de información que se señalan:

| ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE: | ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN |
|--|---|
| a) Cada una de las actividades del programa, en función de los componentes de la identidad étnica, desarrolladas en el aula de séptimo | a.1.) Materiales cumplimentados por el alumnado a.2.) Observación en el aula a.3.) Percepción del tutor de séptimo curso a.4.) Reuniones del equipo |
| b) La incidencia del programa en el aula de sexto curso puente | Informe de trabajo elaborado por la observadora de dicho grupo |
| c) Los resultados obtenidos en relación a los objetivos generales del programa (Bloque I, II y III) | b.1.) Percepción tutores b.2.) Informe de trabajo final elaborado por el equipo b.3.) Entrevista realizada al alumnado al finalizar el programa b.4.) Fichas de trabajo del alumnado |

| | |
|--|--|
| d) Los cambios producidos en el nivel de integración del alumnado | Comparación de los resultados obtenidos en el <i>test sociométrico</i> aplicado antes de iniciar el programa y después de su aplicación. |
| e) El nivel de aculturación y de identidad étnica del alumnado magrebí | <i>Cuestionario</i> de identidad étnica y aculturación en adolescentes |
| f) Los resultados o cambios no previstos observados en el alumnado | Fundamentalmente, a través, de: <i>Informe final</i> sobre la aplicación del programa realizado por el equipo de trabajo al finalizar el curso. |
| g) Los cambios producidos en el propio profesorado participante, percibidos y constatados por ellos mismos | <i>Informe final</i> sobre la aplicación del programa |
| h) Los posibles efectos en el alumnado a largo plazo ; de la vivencia por parte de otras personas de la comunidad educativa del proyecto realizado; y de la incidencia del programa a nivel institucional | <i>Entrevista</i> a la Dirección y a la Jefatura de Estudios durante el curso 1996-97, una vez finalizado el programa de acción tutorial (la Jefe de Estudios del centro es la actual tutora del grupo que participó en el programa) |

9.2. ¿Cómo se ha vivido el programa en el aula? Análisis y valoración de las actividades en función de los componentes de la identidad étnica

Este apartado pretende presentar de una manera sistemática cómo se han desarrollado las diversas actividades del programa de acción tutorial en el aula, cómo han respondido los alumnos y alumnas en cada una de ellas y cuál es la información que nos ofrecen acerca de los diferentes componentes de la identidad étnica que subyacen a cada una de ellas. Esta información se presentará, para cada una de las actividades, de la siguiente forma:

- Análisis y valoración de la actividad

Realizaremos un análisis pormenorizado de los resultados obtenidos en la aplicación de la actividad estructurando e integrando la información procedente de: los **materiales** cumplimentados y/o elaborados por el alumnado; la **observación en el aula**: en

aquellas actividades en las que se haya obtenido información relevante a partir de la observación directa realizada durante el transcurso de la actividad incluiremos los *temas más relevantes* que hayan surgido en los *diálogos y reflexiones a nivel de grupo clase* y las *anécdotas o sucesos* relacionados con alumnos y alumnas concretos.

- *Valoración de la actividad desde los participantes*

Recogeremos una valoración final de la actividad integrando las opiniones y comentarios acerca de su incidencia por parte de la observadora, el tutor y el alumnado de séptimo curso, así como de la incidencia de la misma en el aula de sexto curso puente¹⁰³.

En los siguientes cuadros hemos recogido de forma sintética cuáles son las fuentes de información que hemos utilizado para el análisis de la puesta en práctica en el aula de cada una de las actividades en relación con cada uno de los componentes de la identidad étnica: fichas de trabajo elaboradas por el alumnado, observación en el aula, diálogos a nivel de grupo entre el tutor y el alumnado, etc. Nótese que la información que nos aporta cada una de las actividades es muy desigual: nos encontramos con actividades, como las del primer bloque, en las que el alumnado realiza varios trabajos individuales que nos permiten realizar un análisis más profundo del desarrollo de la actividad y de su incidencia en cada uno de los alumnos; sin embargo, a medida que el programa avanza, y cumpliendo con los objetivos del segundo y tercer bloque que se basan en el conocimiento mutuo, la interacción y el diálogo entre el alumnado, las actividades se basan, fundamentalmente, en trabajos a nivel de pequeño grupo y puesta en común, en gran grupo, por lo que los datos que obtenemos son a nivel colectivo y, no tanto, individual.

¹⁰³ Con el fin de aportar una aproximación a la incidencia del programa en dicha aula, incluimos en este apartado, a modo de contraste, una síntesis y valoración de los resultados obtenidos en la misma. La información procede del documento de trabajo del proyecto "*Estudio etnográfico de la tutoría y su evolución a partir de la aplicación de un programa de acción tutorial en el ciclo superior de educación primaria en un centro multicultural*" elaborado por Marta Sabariego, observadora del grupo sexto curso puente. Dicho trabajo constituye el estudio exploratorio de su tesis doctoral y fue becado en la "Convocatoria de Ayudas de Formación de Investigadores" de la Universidad de Barcelona (1996).

ACTIVIDADES BLOQUE I

| Componentes | La bandera con nombre | | | | | | La alegría de comer | | | | | Las experiencias más importantes de mi vida | |
|---|------------------------------|---------|---------|---------|--------------|---------|----------------------------|-------|---------|--------------|---------------|--|--------------|
| | Ficha 1 | Bandera | Ficha 2 | Ficha 3 | Diálogo aula | Observ. | Guía entrevista | Mural | Ficha 1 | Diálogo aula | Elabor. mural | Dossier | Diálogo aula |
| | 1. Autoidentificación | X | X | X | | X | X | | | | | X | |
| 2. Actitud hacia el propio grupo o evaluación del grupo | | | | X | X | | | | | | | | |
| 3. Actitud hacia uno mismo como miembro del grupo | | | X | X | X | X | | | | | | X | X |
| 4. Conocimiento. Interés por el conocimiento del grupo | | | | | | | X | X | X | X | | | |
| 5. Conductas y prácticas étnicas | | | | | | | | X | | X | | | |
| 6. Compromiso étnico | | | | | | | | | | | | | |

Información que aporta la realización de cada una de las actividades en relación a los componentes de la identidad étnica subyacentes

| Componentes | ACTIVIDADES BLOQUE II | | | | ACTIVIDADES BLOQUE III | | | | | |
|---|--------------------------|---------|--------------------------|--------------|-------------------------------|--------------|---------|------------------|------------------|--------------|
| | La entrevista del nombre | | La diversidad es riqueza | | El origen de las percepciones | | | La taza de caldo | | |
| | Entrevista | Observ. | Trabajo grupo | Diálogo aula | Trabajo grupo | Diálogo aula | Observ. | Ficha grupo | Ficha individual | Diálogo aula |
| 1. Autoidentificación | X | | | | | | | | | |
| 2. Actitud hacia el propio grupo o evaluación del grupo | | | | | X | | | X | | |
| 3. Actitud hacia uno mismo como miembro del grupo | X | | X | X | | | X | | X | |
| 4. Conocimiento. Interés por el conocimiento del grupo | | X | X | X | | | | | | |
| 5. Conductas y prácticas éticas | | | | | | | | | | |
| 6. Compromiso étnico | | | | | | X | | | | X |

Información que aporta la realización de cada una de las actividades en relación a los componentes de la identidad étnica subyacentes

Iniciamos la valoración de la incidencia del programa con las actividades pertenecientes al primer bloque. Antes de comenzar, presentamos una fotografía en la que aparecen los alumnos y alumnas del grupo de séptimo curso que han participado en la experiencia que, a continuación, detallamos.



Grupo de séptimo curso

Actividades: Bloque I

9.2.1. "La bandera con nombre"

• Resumen del contenido:

"La bandera con nombre" es una actividad de **autoidentificación cultural**; implica un proceso de reflexión personal y un cuestionamiento acerca de la identificación cultural del alumno. Fundamentalmente, la actividad consiste en que cada uno de los alumnos y alumnas

elabore una “bandera personal” en la que, en el centro, dibuje su nombre y, alrededor, haga un dibujo abstracto pintando cada uno de los espacios creados con los colores que pertenecen a las banderas del país o países con los cuales se siente identificado.

• **Recursos:**

- Láminas de dibujo
- Dasks
- “Blue tack”
- Fotocopias en color de láminas que incluyen todas las banderas del mundo y de las comunidades autónomas de España, para la realización de un mural.
- Fichas de trabajo 1, 2 y 3

• **Metodología:**

Esta actividad combina distintas estrategias metodológicas:

- Presentación de la actividad por parte del tutor: exposición del contenido de la actividad y del trabajo a realizar en cada una de las sesiones. Introducción al concepto de identidad personal e identidad étnico-cultural.
- Trabajo individual:
 - Realización de la “bandera personal”.
 - Complimentación de las fichas de trabajo (Ficha 1, Ficha 2 y Ficha 3)
- Trabajo en pequeños grupos: en la última sesión se dedica un cuarto de hora a que los alumnos dialoguen sobre lo que ha supuesto para ellos la realización de esta actividad. El tutor ofrece unas preguntas que guían la discusión y el portavoz de cada grupo toma nota de las opiniones de los miembros del grupo.
- Reflexión en grupo: la actividad finaliza con la puesta en común de las opiniones de cada uno de los grupos acerca de la actividad. El tutor también dirige preguntas concretas a cada uno de los alumnos para conocer en qué medida la realización de esta actividad ha promovido o facilitado en el alumno algunos elementos de reflexión personal acerca de su identificación cultural.

• **Análisis y valoración de la actividad**

En consonancia con el modelo de componentes de la identidad étnica de Phinney (1991), esta actividad del programa, la primera, incide fundamentalmente en el **componente de “autoidentificación”**. Pretendemos que el alumnado reflexione, indague y se cuestione acerca de su adscripción a un grupo, o grupos, determinado.

La **Ficha 1**¹⁰⁴ que rellena el alumnado antes de realizar su “bandera personal” nos ofrece información muy relevante acerca de su autoidentificación y, a la vez, promueve su reflexión al cuestionarle directamente cuál es el país o países con los cuales se siente identificado. La cumplimentación individual de esta ficha nos ofrece información muy interesante acerca de la autoidentificación de cada uno de los alumnos y alumnas. Si el tutor/a del grupo no ha realizado una entrevista individual previa a la aplicación del programa a cada uno de ellos, esta ficha le permitirá una primera aproximación a la identidad étnica del alumnado, a través del conocimiento de:

- País o países con los cuales el alumno/a se identifica.
- Fundamentos/razones personales de identificación.
- Conocimiento que el alumno/a posee sobre las banderas: su forma, colores, donde se sitúan los países, etc.

Respecto al **país o países con los cuales el alumno se identifica**, en la Ficha 1 el alumnado dispone de hasta cuatro filas en las que puede situar el nombre del país o países con los cuales se siente más identificado, de mayor a menor, según el grado o nivel de identificación. En el caso de alumnos que desean manifestar el mismo nivel de identificación con dos o más países, deben situarlos juntos en la misma casilla.

Para analizar las respuestas que los alumnos y alumnas han ofrecido las hemos agrupado en función de su procedencia según sean autóctonos o procedentes de la migración exterior, distinguiendo dentro de estas dos grandes categorías los alumnos y alumnas de segunda generación:

¹⁰⁴ El vaciado de las respuestas de todo el alumnado a esta ficha se encuentra en el Anexo

Autóctono

| | |
|--|--|
| <p>Catalanes (o un progenitor catalán) (6)¹⁰⁵</p> | <p>Todos han elegido a España y Cataluña como los países con los cuales se sienten más identificados.</p> <p>Lo que ha diferenciado a estos alumnos ha sido el orden en que los han seleccionado.</p> <p>La mayoría (3/5) han seleccionado primero Cataluña y después España. En algún caso (2/5) han añadido un tercer país o comunidad autónoma (Zaragoza y Holanda, respectivamente).</p> |
| <p>Segunda Generación (7)</p> | <p>Migración interior (4)</p> <p>Ninguno de los alumnos de segunda generación, procedentes de la migración interior ha elegido en primera opción Cataluña.</p> <p>Sólo lo ha hecho uno de ellos y compartiendo la casilla con Andalucía.</p> <p>Todos han seleccionado, en primer lugar, España o alguna de sus comunidades (Andalucía, Madrid y Galicia).</p> <p>Se da el caso (2/4) de alumnos que no seleccionan Cataluña en ninguna de las opciones.</p> |

Procedente de la migración exterior

| | |
|----------------------|---|
| <p>Marruecos (5)</p> | <p>Todos los alumnos (5) procedentes de Marruecos, han situado en primer lugar su país de origen.</p> <p>Dos de los alumnos no han elegido a España ni Cataluña en ninguna de las opciones. De ellos, uno, sólo ha hecho una elección (su país, Marruecos) y, el otro, ha elegido en segundo lugar, Argelia.</p> <p>El resto (3/5) sí que han seleccionado a España o Cataluña (o ambas) como países con los cuales se sienten identificados. Sin embargo, varían en el orden de elección: uno de ellos elige a España en cuarto lugar, después de haber seleccionado Marruecos, Arabia Saudí y Argelia. De los dos restantes, uno elige España en segundo lugar, por delante de Francia e Inglaterra y, el otro, elige en segundo lugar Cataluña, después España y, por último, Argelia.</p> |
|----------------------|---|

¹⁰⁵ Falta 1 caso.

| | |
|-------------------|--|
| Argentina (1) | <p>Este alumno sólo ha nombrado un país, el de origen: Argentina.</p> <p>No elige Cataluña, ni España.</p> |
| Santo Domingo (1) | <p>Este alumno ha nombrado tres lugares (todos hacen referencia a su país de origen) situándolos en orden jerárquico, pero los tres dentro de la primera casilla: 1. República Dominicana, 2. Yamasá, 3. Santo Domingo.</p> <p>No elige Cataluña, ni España.</p> |
| Gran Bretaña (1) | <p>Selecciona su país natal, Gran Bretaña, en primer lugar. Después, Indonesia y, por último, Francia.</p> <p>No elige Cataluña, ni España.</p> |

| | | |
|--------------------|---------------------------------------|--|
| Segunda Generación | Migración exterior (3) ¹⁰⁶ | <p>Tampoco ninguno de estos alumnos ha elegido Cataluña, ni tampoco España, como primera opción.</p> <p>Todos han situado, en primer lugar, el país de origen de su familia (Marruecos, Filipinas). Uno de ellos coloca, en segundo lugar, España; el otro, a España y Cataluña, a un mismo nivel.</p> |
|--------------------|---------------------------------------|--|

Es interesante resaltar que en esta actividad se han producido algunos cambios entre la autoidentificación que el alumnado manifestó en la entrevista realizada antes de iniciar el programa y las elecciones que ha emitido en esta actividad. Por ejemplo, recordemos que todos los alumnos nacidos en Cataluña (segunda generación, migración interna) se autoidentificaban, sólo, como catalanes. Al rellenar esta ficha de trabajo, ninguno ha elegido, en primer lugar, Cataluña, y sí alguna de las comunidades de origen natal de sus padres. Algo similar sucede con los inmigrantes marroquíes que incluyen en la ficha España o Cataluña, mientras se autoidentificaron, en la entrevista, claramente, sólo, árabes. También, es de mencionar el caso de la única alumna de segunda generación (migración exterior) que en la entrevista, a diferencia de sus compañeros, no se manifestó identificada de igual modo con el país de origen de sus padres y con Cataluña y que, posteriormente, incluyó Cataluña en la Ficha 1 y en su "bandera personal". ¿Quizá ante estrategias proyectivas como rellenar una ficha, escribir una redacción o hacer un dibujo,

¹⁰⁶ Falta 1 caso.

el alumno se muestra más sincero que ante las preguntas de un entrevistador? ¿Quizá la actividad “La bandera con nombre” ha promovido estos cambios?

La ficha 1 también nos ofrece información acerca de los **fundamentos o razones personales de identificación**. En la segunda columna de la Ficha 1 el alumnado debe escribir los motivos por los cuales ha elegido uno u otro país. Si en la primera columna, debía realizar un primer ejercicio de reflexión y una posterior selección, después, debía reflexionar para atribuir una razón, causa o motivo del porqué se identifica con un determinado país. Todas las respuestas emitidas por los alumnos (53) las recogemos a continuación por nivel de aparición:

- a) “Porque me gusta” (34 %). Este es el motivo más citado por los alumnos. Esta respuesta nos hace pensar que el alumnado no ha elaborado una respuesta madura acerca de los motivos por los cuales se siente identificado con uno u otro país. Podemos deducir que no se ha producido un nivel de reflexión personal acerca de su identidad personal en relación a su adscripción a un grupo étnico y que esta respuesta contiene un alto grado de afectividad, pero carece de una mayor elaboración cognitiva. En este sentido, recordemos la dificultad constatada en las investigaciones presentadas en el capítulo segundo, acerca de la indisoluble relación entre procesos afectivos y cognitivos en la elaboración de un sentido de identidad étnica (Vaughan, 1987).

- b) Nacimiento (32%). El hecho de haber nacido en un país determinado es una causa fundamental a la que los alumnos atribuyen su identificación. Algunos, además de haber nacido en un país concreto inciden en que han nacido en ese país “al igual que mi padres”.
 - ‘Porque he nacido aquí’ (22,6 %)
 - ‘Porque he nacido aquí al igual que mi familia’ (9,4 %)

- c) “Porque mi familia es de ahí” (17%). Este argumento también es utilizado en bastantes ocasiones para atribuir un motivo a la identificación con un país.

d) “Porque me siento (dominicano/español)” (3,8 %). Destaca esta frase, no por su aparición, ciertamente baja, sino por el énfasis, claridad y fuerza que expresa acerca del *sentimiento de identificación y de pertenencia* de los dos alumnos que la han utilizado.

e) Religión (3,8%). No son muy comunes, tampoco, las referencias de los alumnos a motivos religiosos. Sin embargo, cuando se producen, nos ofrecen información muy relevante y significativa acerca de los valores que se ponen en juego en la conformación de la identidad del alumno, en este caso, dos alumnos magrebíes (el primero, inmigrante; la segunda, de segunda generación):

- “Porque ahí está muerto nuestro profeta que es Mahoma” (En referencia a Arabia Saudí, elegido en segunda opción).
- “Porque es mi religión” (En referencia a Marruecos, elegido en primera opción).

Rosenthal (1987) señala que cada grupo étnico como resultado de su trayectoria histórica cultural y del lugar que ocupa respecto al grupo mayoritario puede enfatizar diversos aspectos de su repertorio cultural.

Además de la información que nos aporta el vaciado de las respuestas del alumnado a la Ficha 1, encontramos que a través de la **observación en el aula** también hemos podido presenciar algunas anécdotas o reacciones del alumnado ante la actividad que están en relación con el **componente de autoidentificación**. Presentamos las siguientes situaciones recogidas en el aula y que nos aportan información sobre dicho componente:

“Mientras rellenaba la Ficha 1 ha habido un momento que Susana se ha mostrado muy enfadada consigo misma: había elegido Inglaterra como el primer país con el que se siente identificada y no recordaba cómo era la bandera. Susana se ha sentido muy mal y manifestaba abiertamente su enfado: «¡pero cómo me voy a olvidar de la bandera de mi propio país!»” (Susana. Inmigrante escocesa). (Sesión 1).

También hemos podido recoger información acerca de los procesos de identificación que se producen en el alumnado de segunda generación procedente de la migración exterior. Es el caso de Luis (filipino) y Laila (magrebí).

“Luis se acerca a mí con la Ficha 1 en sus manos. Me pregunta si puede poner en ella el nombre de las ciudades donde han nacido su padre y su madre (Manila y Santa Bárbara, Filipinas). Le digo que sí. Cuando Domingo explica a los alumnos que tienen que elaborar su “bandera personal”, Luis se me acerca y me pregunta: «¿puedo dibujar dos banderas?». Parece ser que Luis había entendido que sólo podía identificarse con un país; de ahí su inquietud de poder elaborar dos banderas: una que recogiera los colores de Filipinas y, otra, los de Cataluña” (Luis. Filipino, 2ª gen.). (Sesión 1).

A la hora de realizar su bandera personal, Laila me explica que ella no va a elegir ningún país en concreto sino que «voy a hacer una lámina con los colores de todos los que están en la clase» (Laila. Magrebí, 2ª gen.). (Sesión 3).

¿No esconde la respuesta de Laila una conducta de evitación ante el hecho de tener que “elegir” los grupos de referencia a los cuales se adscribe? ¿O quizá manifiesta un deseo de expansión y reconocimiento por parte de sus compañeros y compañeras de clase? Recordemos que en el sociograma realizado antes de iniciar el programa, Laila aparecía como una figura que no recibía prácticamente ninguna elección.

El sentimiento dual de pertenencia que manifiesta Luis se expresó nuevamente cuando en uno de los diálogos del tutor con el alumnado surgió el tema de que *“una persona puede sentirse identificada con dos países a la vez”*: Al iniciar la sesión, el tutor pidió que cada uno de los alumnos y alumnas de la clase dijera en voz alta con qué país o países se sentía más identificado, previa una explicación sobre lo que significa identificarse con un grupo o adscribirse a un grupo de referencia étnico o cultural, claro está, con otras palabras más accesibles al alumnado. Luis y Ferida (magrebí, 2ª gen.), explicaron que se sentían “mitad de

aquí y mitad de su país”. Del resto de alumnado inmigrante, sólo Fátima (inmigrante magrebí) nombró, además de su país natal, Cataluña.

Otro suceso que llamó nuestra atención en el transcurso de esta actividad tuvo que ver con Anás (inmigrante marroquí). La Ficha 1, en la que se pedía al alumnado si conocía los colores y formas de ciertas banderas no pretendía, en ningún momento, valorar el conocimiento del alumnado y puntuarle como si se tratara de una asignatura de matemáticas o sociales. Pero no fue así interpretado por Anás, ya fuera porque creía que iba a ser evaluado por su nivel de conocimientos respecto a las banderas del mundo o por su deseo de incluir, sin ningún error, la bandera de Arabia Saudí en su ficha:

“Mientras los alumnos rellenaban la Ficha 1 he descubierto a Anás con un pequeño diccionario abierto por las páginas centrales en las que se encuentran las banderas del mundo. Estaba copiando la bandera de Arabia Saudí en su ficha. Me he acercado a él y le he dicho que no importa si ahora no recuerda cómo es la bandera, porque después las íbamos a conocer todas. Más tarde, cuando ya se habían recogido todas las fichas, me doy cuenta de que Anás había cogido su Ficha 1 de la mesa del tutor y estaba dibujando la bandera de Arabia Saudí copiándola del mural de «Las banderas del mundo» que habíamos colgado en la pared” (Anás. Inmigrante magrebí). (Sesión 1).

La realización individual por parte de los alumnos de su bandera personal durante prácticamente dos sesiones constituye uno de los elementos lúdicos y motivadores de la actividad. Toda la clase ha realizado un dibujo abstracto, situando en el centro su nombre. En el caso del alumnado magrebí, la mayoría ha incluido la estrella que se encuentra en la bandera de Marruecos pero incorporándola de manera personal y diferente.

Posteriormente a la realización de la bandera personal, todos los dibujos fueron colgados en las paredes de la clase y se pidió al alumnado que cumplimentara la Ficha 2. Esta ficha tiene dos objetivos: por un lado, fomentar la reflexión del alumnado pidiéndole que explique cuáles son los colores que ha elegido para realizar su bandera personal y porqué. Fomentar, también, su reflexión pidiéndole que explique qué cree que ha aprendido de sí

mismo/a y de sus compañeros y compañeras al realizar esta actividad. Y, por otro, ofrecer indicadores y elementos que permitan valorar la incidencia de la actividad en el alumnado: ¿qué colores ha elegido para elaborar la bandera?, ¿por qué?; ¿qué han aprendido sobre sí mismos?; ¿sobre sus compañeros?

Respecto a los colores elegidos para realizar la bandera personal nos encontramos con que prácticamente todos los alumnos han elegido los colores de las banderas de los países que seleccionaron en la Ficha 1. Sin embargo, algunos alumnos que habían nombrado varios países, a la hora de hacer la bandera personal, no incluyeron los colores de todos ellos en el dibujo. Se da el caso de dos alumnos inmigrantes magrebíes que, habiendo seleccionado España en la primera ficha, no incluyen sus colores en la bandera personal (Anás y Asís). También nos encontramos con un caso inverso: un alumno inmigrante magrebí que, no habiendo elegido Cataluña, sí que incorpora sus colores para elaborar su bandera personal (Rafik). Esta elección ha quedado patente, también, en las expresiones que el propio alumnado realiza acerca de lo que ha aprendido sobre sí mismo al hacer esta actividad y que **ponen de manifiesto, claramente, el componente de autoidentificación** que subyace a la actividad:

“He aprendido que me siento de Marruecos y de Cataluña” (Rafik. Inmigrante magrebí).

“Me siento de Marruecos, Arabia Saudí y Argelia” (Anás. Inmigrante magrebí).

Las manifestaciones acerca de la reflexión que cada alumno ha realizado acerca de su autoidentificación queda patente, también, en otros alumnos:

“He aprendido que me siento catalán y español” (Daniel. Catalán).

“Mi identificación con Cataluña y España y la manera de pensar” (Andrés. Catalán, 2ª gen.).

En algunos casos, como el de Eduardo, se produce un fuerte afianzamiento y reivindicación de su pertenencia:

“He aprendido que seré siempre argentino” (Eduardo. Inmigrante argentino).

En otros, se descubre que se ha facilitado, promovido o despertado **un proceso de reflexión sobre la propia pertenencia, objetivo fundamental de esta actividad:**

“He aprendido a pensar en la cultura o culturas y pensamientos que me representan” (Fernando. Catalán).

“Hace mucho tiempo que no pensaba de qué país soy, sino que pasaba de todo sin pensar en nada” (Ferida. Magrebí, 2ª gen.).

En ocasiones, pudimos observar que mientras el alumnado realizaba su propia bandera personal, interaccionaba con sus compañeros y charlaba y dialogaba sobre cuestiones que suscitaba la propia actividad:

“Como Eduardo (inmigrante argentino) y Fernando (catalán) están sentados justo delante de mí puedo captar perfectamente su conversación: Fernando le decía a Eduardo que él era catalán y español. Y, Eduardo, le contestaba que no podía decir eso; que tenía que decir primero español y, después, catalán. Y cada uno le daba al otro su razonamiento sobre cuál era la opción correcta (que si Cataluña forma parte de España, que si Cataluña es una comunidad autónoma, etc.” (Eduardo, inmigrante argentino y Fernando, catalán). (Sesión 3).

Estas reflexiones acerca de la **identificación personal** también se pusieron de manifiesto en los diálogos y conversaciones que se produjeron entre tutor y alumnado. Por ejemplo, en la última sesión, durante la puesta en común de la actividad realizada, se suscitó un pequeño debate sobre *“si una persona puede sentirse de un país diferente al país de nacimiento”*. Este tema es introducido por Fernando (catalán) el cual opinaba que

“una persona es de la cultura del país en el que nace y no se puede cambiar (de cultura)”.
La conversación que sigue tras el comentario de Fernando es la siguiente:

Domingo: sí, sí que puede ser. Mira, yo conozco a un chico, que se ha convertido a musulmán y era español. Él, en este momento es musulmán, porque le gusta y ya está. O los que son musulmanes y quieren ser de aquí...

Susana: pero, ¿los musulmanes pueden cambiar?, ¿no es una ley?...

Domingo: no, pueden cambiar. Aquí, cada uno puede ser lo que quiera.

Susana: y, ¿en Marruecos?

Domingo: que respondan ellos... Said (Domingo se dirige a la última fila de la clase, donde están sentados varios musulmanes): en Marruecos, si uno no quiere ser musulmán, ¿le dejan?

Said: sí.

Rafik: hay libertad.

Domingo: ¿vale? Ya has aprendido otra cosa (se dirige a Susana).

M^a Paz: ¿por qué dices tú, Fernando, que no puede ser?

Fernando: no sé... si has nacido en un sitio, no te puedes sentir de otro...

M^a Paz: y, por ejemplo, ¿conoces este caso que ha habido hace poco, de una niña china, albina, que la han adoptado unos padres de aquí, catalanes, me parece. Entonces, esta niña, china, que ha sido adoptada y que va a vivir muchos años aquí en Cataluña, pues, puede ser que cuando vaya creciendo, se sienta de aquí...

Fernando: ya, pero uno que es mayor...

Domingo: sabes qué puede pasar, Fernando; pues, que con la mezcla, se puede sentir a caballo entre dos cosas, que también puede ser...

En relación al segundo y tercer componente en los que pretende incidir la actividad: “Actitud hacia el propio grupo o evaluación del grupo” y “Actitud hacia

uno mismo como miembro de un grupo". Hemos podido observar algunas situaciones que hacen referencia a estos componentes.

Por ejemplo, uno de los momentos en que se puso de manifiesto la postura diferencial que los alumnos magrebíes mantenían respecto a su propio grupo étnico se produjo al tratar en el aula el tema de que *"Las mujeres tienen menos derechos en la cultura árabe"*. Esta cuestión surgió durante la realización de la primera sesión de la actividad a raíz de que el tutor preguntara a algunos alumnos magrebíes elementos que caracterizan su cultura. Fueron surgiendo aspectos como la religión, los bailes, etc. Entonces, Susana (inmigrante escocesa) pide la palabra para añadir algo característico de la cultura árabe y señala que *"las mujeres tienen menos derechos que en otras culturas"*. Fátima (inmigrante magrebí) contesta a Susana que ahora eso no sucede porque han cambiado las leyes y explica que en su ciudad, Rabat, las mujeres trabajan igual que los hombres y tienen los mismos derechos. Los chicos magrebíes no parecen estar muy de acuerdo con Fátima y aseguran que eso pasará en su ciudad pero que en el resto de Marruecos, no. Más tarde, al finalizar la actividad, Fátima se acercó a mi y me explicó que su compañero, Said, también magrebí, se enfadó con ella y retiró la mesa de su lado, cuando se "atrevió" a decir que las mujeres tienen los mismos derechos que los hombres. Este debate sirvió para que el alumnado pudiera observar que no todas las personas que han nacido en Marruecos, piensan igual e, incluso, tienen sentimientos de identificación y de valoración de aspectos culturales muy diferentes. Este hecho quedó patente en la exposición de Fátima, cuando el tutor le pregunta acerca de su autoidentificación y aquella responde que es de *"Rabat y Cataluña"*. Es la única que ha hecho referencia a su ciudad natal y no al país. Fátima explicó más tarde que ella considera que Rabat es muy diferente a otras ciudades y pueblos de Marruecos.

También hemos recogido algunas manifestaciones que hacen referencia a la adopción de una actitud de respeto frente a la diversidad cultural existente en el aula y que los alumnos han reflejado en la Ficha 2:

"He aprendido a respetar a otros países y banderas" (Ferida. Magrebí, 2ª gen.).