



**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**

• **Bloque III:**

Actividad 7: "El origen de las percepciones"

Descripción del contenido:

Con esta actividad pretendemos ir más allá del conocimiento de los diversos grupos culturales y hacer consciente al alumnado de cómo las actitudes racistas y discriminatorias contra grupos étnicos concretos se ponen de manifiesto en el lenguaje que utilizamos día a día. Después de introducir al alumnado en los conceptos de "discriminación" y "estereotipo", les explicamos que una de las formas en las que se manifiestan las actitudes racistas es a través del lenguaje y que esta actividad pretende que tomemos conciencia de ello y seamos capaces de identificar y valorar críticamente los estereotipos que se transmiten a través del lenguaje. La clase se divide en pequeños grupos que deben anotar todas las frases hechas o tópicos que se utilizan habitualmente conteniendo las palabras negro/a, blanco/a, chino/a, indio/a, gitano/a, moro/a, etc. Por ejemplo, "dinero negro", "ladrona de guante blanco", "negro como el carbón", "hacer el indio", etc. Se realiza una valoración grupal. Después, se juntan todos los grupos y recogen en una cartulina (o pizarra), tanto las expresiones encontradas, como los sesgos encontrados. Se realiza una reflexión y evaluación conjunta de grupo sobre cómo el lenguaje transmite y reproduce estereotipos.

Actividad 8: "La taza de caldo"

Descripción del contenido:

Esta actividad pretende que los alumnos valoren críticamente sus propios prejuicios y estereotipos sobre diferentes grupos étnicos y culturales. A través del visionado de una representación, realizada por un alumno y una alumna, se pretende que aflore en el alumnado sus pensamientos, ideas e interpretaciones que realizan sobre las conductas de otras personas, dependiendo del grupo étnico-cultural al que éstas pertenecen. La clase se divide en cuatro grupos y a cada uno de ellos le decimos que el protagonista de la obra es un "negro", un "ejecutivo", un "gitano" o un "turista". La representación transcurre en un restaurante y el "protagonista", aparentemente, se aprovecha de una señora que está allí, "robándole" su comida. Cada grupo discute cuáles cree que son los motivos por los cuales el "protagonista" ha actuado así. Se realiza una posterior reflexión conjunta de toda la clase, contrastando si las atribuciones han variado en función del "protagonista".

		Objetivo 1 Fomentar el <u>desarrollo de la identidad étnica</u> del alumnado a través de la búsqueda, conocimiento, valoración, expresión y afirmación de sus características culturales y personales.			Objetivo 2 Fomentar el <u>conocimiento, valoración y aceptación</u> de las características culturales y personales de <u>los demás</u>			Objetivo 3 Explorar, identificar y <u>valorar críticamente</u> los propios <u>estereotipos y prejuicios</u> acerca de diferentes grupos étnicos y culturales.	
		Bloque I			Bloque II			Bloque III	
Actividades		1	2	3	4	5	6	7	8
Componentes de la identidad étnica									
1. Autoidentificación		✓				✓			
2. Actitud hacia el propio grupo o evaluación del grupo		✓					✓	✓	✓
3. Actitud hacia uno mismo como miembro del grupo		✓		✓		✓	✓		✓
4. Conocimiento. Interés por el conocimiento del grupo			✓		✓	✓			
5. Conductas y prácticas étnicas			✓		✓				
6. Compromiso étnico								✓	✓

Actividades:

1. La bandera con nombre	3 Las experiencias más importantes de mi vida	5. La entrevista del nombre	7. El origen de las percepciones
2. La alegría de comer	4 La cultura a través de un símbolo	6. La diversidad es riqueza	8. La taza de caldo

5.3.6. Relación entre las dimensiones o componentes de la identidad étnica y las actividades del programa

Las actividades que forman parte del programa de acción tutorial están dirigidas a potenciar uno o varios componentes de la identidad étnica. En la tabla de la página anterior se presenta a modo de síntesis los objetivos generales del programa, su relación con los bloques de actividades y los componentes de la identidad étnica en los que incide cada una de las actividades del programa.

5.3.7. Fundamentos que guían la organización y aplicación del programa

Es por todos conocido que los materiales didácticos pueden ser puestos en escena de muchas maneras y que un mismo material, según como sea utilizado, puede lograr resultados muy distintos. Antes de adentrarnos en la organización y secuenciación del programa, en este apartado, queremos presentar brevemente algunos elementos que subyacen al programa de acción tutorial, que fundamentan y orientan su contenido y objetivos, traspasando e impregnando todas y cada una de las actividades del programa.

Queremos matizar estas cuestiones pues en ellas radica gran parte de la esencia del programa. Es por ello que este marco de referencia para la organización y aplicación del programa de acción tutorial deberá ser conocido y asumido por el profesorado que aplique el programa y tenerlo en cuenta a la hora de realizar modificaciones o adaptaciones, ya sea a nivel de contenido, organización o de desarrollo de las actividades.

1. Es un programa que pretende **favorecer, promover y facilitar** el proceso de desarrollo de la identidad étnica del alumnado. La **reflexión personal** es un componente esencial en este proceso. Es un programa con un componente muy alto de reflexión personal. El tutor o tutora del grupo tiene una gran tarea en crear un espacio de reflexión sobre cuestiones relacionadas con la identidad y otros temas afines:

“La educación multicultural debe ser afectiva así como cognitiva, y debe relacionarse con aspectos que son personalmente relevantes para los alumnos (...) Los estudios han mostrado que los sentimientos y las emociones pueden ser poderosos estímulos de verdaderas experiencias de aprendizaje creativas y significativas (...) Por ejemplo, los maestros generalmente rechazan tratar temas como los nombres propios de un grupo étnico o las relaciones entre iguales y cómo se desarrollan entre los alumnos. Sin embargo, estos temas son a menudo los aspectos más potentes de la realidad social de los alumnos y puede ser usada por los maestros para ofrecer al alumnado una comprensión profunda y más personal de aspectos sociales más amplios. Personalizando el aprendizaje de esta manera, creo que los alumnos ganarán no sólo conocimiento cognitivo sino, aún más importante, desarrollarán una mayor empatía y sensibilidad (...) la dimensión afectiva es especialmente importante cuando se aprende acerca de otras culturas” (Suzuki, 1984: 313).

Se trata de asumir, entre otros aspectos, la importancia que tienen las interacciones entre el tutor o tutora y el alumnado, y entre los propios alumnos y alumnas, y el sentido y el significado que atribuyen a las experiencias culturales que se viven en el aula. Se trata de compartir las experiencias acerca de la etnicidad a través del diálogo. El tutor deberá fomentar diálogos e interacciones auténticas, fomentando el respeto que denota una escucha activa comprometida con la exploración y búsqueda de la subjetividad del otro y abierta a la cuestión del sentido. De ese modo, la reflexión y el diálogo, como proceso de comprensión, son el eje de este programa.

2. **La estructura jerárquica** del programa responde a los modelos de desarrollo social y personal que indican que es necesario comenzar por una reflexión sobre la propia identidad para después ser capaz de conocer al “otro”, ser capaz de ponerte en su lugar y desarrollar una empatía y sensibilidad hacia otras personas y grupos. Se busca la construcción de la identidad de los alumnos y alumnas de una manera positiva. Se podrá llegar a trabajar actividades sobre el tratamiento de los prejuicios y la discriminación, sobre la base de una identidad firme, en el sentido de madura, construida sobre la visión positiva de uno mismo y la aceptación positiva del otro, pudiéndose instaurar un diálogo y comprensión interculturales desde una simetría cultural y una empatía hacia la diversidad cultural que admite y respeta el derecho a la

identidad étnica y cultural de las personas. No es una tarea fácil, ni adecuada, trabajar en el aula conflictos sobre la diversidad y la diferencia cultural cuando la propia identidad está construida sobre la destrucción del otro o desde patrones de asimetría cultural o cuando la persona no ha alcanzado un entendimiento y autocomprensión sobre la propia.

3. **Es un programa para todo el alumnado:** inmigrante (migración interna y externa), autóctono, segundas generaciones, etc. No se debe caer en la idea que el programa es para el alumnado extranjero o de minorías étnicas. Puede causar desmotivación en el alumnado que percibe que el programa “es uno de esos materiales para que ellos (los “extranjeros”) muestren y expliquen su cultura”. Todas las personas desarrollamos una identidad.
4. La construcción positiva y la valoración de la identidad comporta un **efecto positivo en el autoconcepto y la autoestima del alumnado.**

Revisado ya este tema en capítulos anteriores de esta tesis, insistimos en la relación e interconexión del concepto de identidad étnica y el de autoestima. Es fundamental favorecer una relación positiva de cada persona consigo misma y con las demás.

5. Se adopta el concepto de “**cultura**” como **algo dinámico** y no estático. Ya hemos comentado la interrelación que existe entre el proceso de construcción de la identidad y los procesos de aculturación. A lo largo del programa se hace referencia constantemente a la identificación del alumno con su grupo, la reflexión sobre el grupo, etc.

Podría parecer que lo que se pretende es que el alumnado se identifique y escoja una identidad, aquella que proviene por haber nacido y haber sido socializado en un grupo étnico determinado. Nada más lejos de nuestra intención pues somos conscientes de que estaríamos adoptando una concepción esencialista del concepto de etnia y cultura y caeríamos en la ya comentada “falacia de la identidad monolítica” que señalaba Stanfield (1993). Asimismo, aunque se trabaja fundamentalmente la identidad construida a través de la identificación con uno o varios grupos étnicos, las actividades permiten ampliar el concepto de identidad e incluir y trabajar otras “identidades sociales” particularmente relevantes en la época de la adolescencia.

5.3.8. Organización y secuenciación de las actividades del programa

Las actividades que configuran el programa de acción tutorial presentadas en el apartado 5.3.5. están orientadas a incidir en determinados elementos de la identidad étnica tales como la evaluación del propio grupo, los sentimientos hacia uno mismo como miembro de un grupo, etc. La organización y secuenciación de dichas actividades a lo largo del programa responde a algunos criterios y cuestiones teóricas subyacentes, a las que ya hemos ido haciendo referencia a lo largo de este trabajo, en relación al desarrollo social y personal del alumnado y tiene en cuenta las orientaciones y objetivos que diversos autores proponen sobre cómo elaborar, planificar, organizar y secuenciar actividades orientadas a trabajar la diversidad y el pluralismo cultural (Dunfee y Crump, 1974; Gay, 1975; NCSS, 1992; Suzuki, 1984; Tiedt y Tiedt, 1990). Como se ha podido comprobar, algunas de las actividades propuestas en el programa de acción tutorial hacen referencia a cuestiones directamente relacionadas con la discriminación y el prejuicio hacia determinados grupos étnicos. Proponemos, que las actividades encaminadas a trabajar con el alumnado estos temas, y otros afines, deberían introducirse en la parte final del programa, habiéndose incidido previamente en los ámbitos de desarrollo personal y social como son el conocimiento y exploración de la propia identidad y la interacción con compañeros y compañeros de otros grupos.

De alguna manera, estamos de acuerdo con los objetivos propuestos en el modelo o enfoque de “Relaciones Humanas” propuesto por Sleeter y Grant (1994: 98) en el sentido que este enfoque de la Educación Multicultural se orienta a:

“Ayudar al alumnado a comunicarse, aceptar e interaccionar con personas que son diferentes de ellos mismos; reducir o eliminar los estereotipos que el alumnado tiene acerca de las personas; y ayudar al alumnado a sentirse bien acerca de sí mismos y respecto a los grupos de los cuales es miembro, sin humillar/degradar, tirar por el suelo a los demás en el proceso. Este enfoque está dirigido fundamentalmente al nivel afectivo, a las actitudes y sentimientos que las personas tienen acerca de sí mismo y los demás. Intenta sustituir la tensión y la hostilidad por la aceptación y el cuidado (p. 87) (...) los defensores de este enfoque están preocupados particularmente en cómo los

miembros de diferentes grupos socioculturales se ven a sí mismos y se sitúan en el mundo. Las relaciones intergrupales e interpersonales pueden entenderse como las actitudes hacia otras personas, el autoconcepto y la autoestima como actitudes hacia uno mismo y hacia los grupos de los cuales uno es miembro”

Así, hemos construido y organizado las actividades del programa que presentamos teniendo en cuenta e intentando conectar entre sí los siguientes elementos:

a) *ser coherentes con los fundamentos que guían la organización y aplicación del programa.*

- Promover la reflexión personal respecto a la propia identidad.
- Partir de un conocimiento personal para llegar a establecer una empatía y diálogo cultural entre el alumnado.
- Proponer un programa para todo el alumnado.
- Fomentar una autoestima positiva en el alumnado.
- Adoptar un concepto de cultura dinámico.

b) *recoger las aportaciones de las teorías del desarrollo social y personal y las orientaciones teóricas, metodológicas y didácticas de los trabajos sobre el pluralismo y la diversidad cultural.*

Ya hemos visto que en la etapa preadolescente y adolescente el alumno se enfrenta a la tarea de tomar conciencia de sí mismo y definir y perfilar su propia identidad. Se produce una paulatina integración personal y social que implica relación y entendimiento con los demás, prestando atención a sus mensajes y haciéndoles partícipes de los suyos. Es la etapa del descubrimiento del sentido de los otros. El adolescente profundiza en el sentido de los demás y conforma sus actitudes hacia ellos. Progresivamente, se va adquiriendo la capacidad de *situarse en la perspectiva social de los otros*. Por lo tanto, es fundamental en esta etapa fomentar la capacidad de autorreflexión sobre el papel de la pertenencia a un grupo étnico en la propia identidad y eliminar la “captividad” psicológica y el posible aislamiento étnico resultantes de actitudes deformadas o distorsionadas acerca de la etnicidad (Gay, 1975).

c) *incidir específicamente en el desarrollo de la identidad étnica a partir de los objetivos generales del programa:*

- fomentar el desarrollo de la identidad étnica.
- fomentar las relaciones interpersonales entre el alumnado de distintos grupos étnicos.
- promover en el alumnado una conciencia crítica contra el prejuicio, la discriminación y los estereotipos.

Las actividades se organizan en tres bloques o dimensiones. El programa presenta una estructura jerárquica entendiéndose que es necesario cumplimentar las actividades del Bloque I, antes de iniciar las del Bloque II y, posteriormente, las del tercer bloque. Presentamos a continuación los tres bloques que configuran el programa de acción tutorial y, después, a modo de síntesis y recogiendo los elementos que hemos ido presentando a lo largo de este capítulo, exponemos una justificación sobre las dimensiones o bloques que lo forman.

Bloque I: Conocimiento de la propia identidad

Actividades dirigidas fundamentalmente a fomentar el conocimiento, valoración, expresión y afirmación de las características culturales del alumnado. Este bloque se centra en la experiencia interna de autovaloración que incluye el reconocimiento de uno mismo como un ser independiente y autónomo, único en todo el mundo incidiendo, especialmente, en el papel que la etnicidad juega en la construcción de la propia etnicidad. También se empieza a experimentar un cierto grado de apertura al resto del grupo, conociendo y valorando diferentes aspectos y características de cada uno de los compañeros y compañeras.

Bloque II: Interdependencia. El conocimiento de los demás

Actividades de interdependencia dirigidas a fomentar el conocimiento, aceptación y valoración de las características culturales del "otro" a través de la interacción con los compañeros y compañeras y el establecimiento de relaciones interpersonales que pongan al descubierto las características culturales propias de cada uno de ellos.

Bloque III: Contra el prejuicio y la discriminación

Actividades dirigidas a la identificación, exploración y valoración crítica de los propios estereotipos y prejuicios sobre diferentes grupos culturales.

Las actividades del primer bloque están fundamentalmente orientadas a que el alumno reflexione e indague en aspectos relacionados con su propia identidad cultural mientras que las actividades del segundo bloque promueven su interacción con otros miembros del

grupo con el fin de que explore y conozca otras culturas y estilos de vida distintos al propio. El eje central del programa lo configuran las actividades del primer bloque puesto que constituye la base sobre la que posteriormente podrán desarrollarse las demás: la aceptación de las características personales y culturales de uno mismo, el establecimiento de una autoestima personal positiva y la aceptación por parte del grupo clase de todos y cada uno de sus miembros, son condiciones previas para iniciar el “diálogo entre culturas” y, posteriormente, el trabajo con los alumnos sobre temas relacionados con los estereotipos, el racismo y la discriminación.

5.3.8.1. ¿Por qué comenzamos con el conocimiento de la propia identidad?

Las personas no se abren a diferentes grupos étnicos hasta que han desarrollado un sentido positivo de sí mismas, incluyendo una conciencia y una aceptación de su propio grupo étnico (Bennett, 1995). Como nos recuerdan Dunfee y Crump (1974: 19) “el respeto por uno mismo es el primer paso para el respeto por los demás”. El desconocimiento de la propia etnicidad, más aún de la de otras personas pertenecientes a otros grupos diferentes al propio, conduce a comprensiones erróneas y falsas y, a menudo, a hostilidades interétnicas y grupales. Según Gay (1975) deberían desarrollarse:

“Experiencias escolares diseñadas para fomentar el conocimiento y asunción positiva de la propia herencia étnica y cultural, exponiendo al alumnado a estilos de vida y opciones culturales alternativos, promoviendo así una comprensión y apreciación de la validez de la etnicidad de los demás, llenando los vacíos que la mayoría de los alumnos y alumnas tienen acerca de la diversidad racial, étnica y cultural” (p. 177-178).

Se debe proporcionar al alumnado continuas oportunidades para desarrollar un mejor sentido de sí mismos (NCSS, 1992) ayudándole a responder a cuestiones como ¿quién soy yo? y ¿qué soy yo? Más allá de considerar estas cuestiones los alumnos deben

aprender a sentirse positivamente acerca de sus identidades, especialmente sus identidades étnicas:

“Se debe ayudar a los alumnos a desarrollar una mayor auto-comprensión. Los alumnos deben desarrollar comprensiones más elaboradas de por qué ellos son de la manera que son, por qué sus grupos culturales y étnicos son de la manera que son y qué significan la etnicidad y la cultura en sus vidas diarias. Estas auto-comprensiones ayudarán a los alumnos a manejar de forma más efectiva situaciones en las que la etnicidad y la cultura pueden jugar parte” (p. 281).

5.3.8.2. La diferencia es la base de la identidad

La reflexión e indagación sobre la propia identidad facilita que el alumno sea consciente de su herencia cultural, sus creencias, valores y actitudes, sus hábitos alimentarios y otras formas de comportamiento.

Construyendo a partir del sentimiento de su propia autovaloración, los alumnos pueden entonces empezar a comparar y contrastar sus identidades culturales con las de sus compañeros en el aula (Tiedt y Tiedt, 1990). Así, empiezan a descubrir que la diversidad es fascinante y no amenazadora. El establecimiento de la identidad comienza con el concepto que cada uno de los alumnos tiene de sí mismo y se expande en círculos hasta la comprensión de los demás:

“Siendo consciente de su propia identidad personal, el alumno puede ver de forma más precisa a los demás, aprobar o desaprobar sus conductas y valores, intervenir o no intervenir de acuerdo con su comprensión de que las demás personas tienen el derecho a preservar su identidad” (Dunfee y Crump, 1974: 18).

Ya hemos visto en el primer capítulo de este trabajo, al referirnos a la Teoría de la identidad social (Tajfel, 1994), la importancia que tiene la presencia en la sociedad de

grupos sociales diferenciados como base para la construcción del propio sentido de pertenencia. En ese sentido, es importante ayudar al alumnado a realizar un acercamiento a esos grupos. Que el alumnado no perciba la existencia de diversos grupos como algo amenazador sino como una posibilidad y necesidad de enriquecimiento mutuo (Galino y Escribano, 1990: 20):

“Exorcizar el temor a lo desconocido -convertido en sospecha y desconfianza hacia el extranjero- requiere favorecer el conocimiento de rostros, nombres, razas, culturas, religiones, etc. Si la estima no es espontánea, el trato la estimula. Sólo partiendo de una estimación incondicional del otro pueden superarse el individualismo y etnocentrismo culturales. Educar en las diferencias es un factor de crecimiento personal y comunitario”.

5.3.8.3. Actuar desde la comprensión y el respeto

Para desarrollar el respeto y prevenir el racismo se requiere una empatía y capacidad de ponerse en el lugar del otro (adopción de perspectivas), motor básico de todo desarrollo socioemocional (Díaz-Aguado, 1996: 162).

Así, después de haber profundizado en el conocimiento de uno mismo y establecido una empatía y conocimiento de los demás a través de la interacción y las relaciones interpersonales, es posible iniciar un diálogo que trascienda el nivel cognitivo y afectivo conduciendo al alumnado a posicionarse y actuar frente a cuestiones relacionadas con el prejuicio o la discriminación:

“Ayudar al alumno a construir un concepto aceptable de sí mismo es un valor importante que subyace a la acción social. A medida que el alumnado se acostumbra a trabajar y revelar valores y cuestiones que les implican a ellos a un nivel personal, están practicando habilidades indispensables para afrontar cuestiones y problemas del entorno social más amplio” (Dunfee y Crump, 1974: 7).

5.3.9. Articulación de las actividades en un programa de acción tutorial

Las actividades seleccionadas constituyen la base del programa de acción tutorial presentado y que será implementado como parte empírica de esta tesis doctoral. El programa consta de dos cuadernos:

- Cuaderno de tutoría: es el libro del tutor/a en el que se presentan los objetivos del programa, la duración aproximada del mismo, una breve justificación teórica y de contenido y una presentación completa de todas las actividades (incluyendo una descripción detallada de las mismas, recursos a utilizar, metodología y dinámica de aula, entre otros aspectos; todo ello especificado sesión por sesión).
- Material para el alumnado: aquí se incluyen las fichas que el alumnado utilizará en la realización de algunas de las actividades del programa.

El diseño del programa responde a las cuestiones que deben tenerse en cuenta a la hora de elaborar programas de orientación (Rodríguez Espinar *et al.*, 1993):

- Finalidad: ¿para qué? El cuaderno del tutor plantea los objetivos generales y específicos que pretende conseguir el programa. Así mismo se presenta la estructuración y organización de dichos objetivos y su relación con la organización, planificación y secuenciación del programa
- Contenidos: ¿sobre qué? Los núcleos temáticos sobre los que versa el programa son tres: “identidad personal”, “interdependencia yo-otros” y “contra el prejuicio y la discriminación”.
- Destinatarios: ¿a quién? Fundamentalmente para ser aplicado en aulas con presencia de diversidad étnica y cultural. El programa está dirigido a alumnado de 7º-8º de E.G.B. o Primer Ciclo de E.S.O.
- Metodología: ¿cómo? Las distintas actividades y estrategias planificadas para conseguir los objetivos propuestos se presentan ampliamente descritas en el cuaderno de tutoría.

- **Recursos: ¿con qué?** Asimismo, se plantean los recursos necesarios para cada actividad de manera que el tutor/a puede prever con antelación los recursos materiales y humanos necesarios para el desarrollo de la actividad.
- **Temporalización: ¿cuándo?** A modo de orientación, se especifica el número de horas totales que suponen las diversas sesiones de aplicación del programa así como posibles adaptaciones.

Para facilitar el uso del cuaderno del tutor, cada actividad queda detallada según el siguiente esquema:

Justificación de la actividad:

- En relación al objetivo general, y presentación de los objetivos concretos y específicos de la actividad.
- En qué incide la actividad y qué (contenidos, actitudes, etc.) permite trabajar con el alumnado.
- Orientaciones sobre la presentación de la actividad y/o recomendaciones para el/la tutor/a sobre los elementos clave que se trabajan en la misma.

Recursos:

- Permite al tutor/a conocer y prever antes de llevar a cabo la actividad los materiales que se necesitarán a lo largo de la sesión o sesiones a través de las cuales se desarrolla (fichas del cuaderno del alumno, rotuladores o lápices de colores, etc.).
- No es necesario que todo el alumnado tenga desde el principio de curso todos los materiales. El/la tutor/a los puede ir fotocopiando en función del número de alumnos del grupo clase a lo largo del curso.

Desarrollo de la actividad:

- Descripción detallada del desarrollo (contenido, duración orientativa de las diferentes dinámicas de la actividad, etc.) a lo largo de la sesión o sesiones. Generalmente, la estructura de una actividad incluye siempre: presentación de la actividad por parte del tutor/a, trabajo individual o en grupos, puesta en

común en clase, debate y reflexión final.

- Se informa del número de sesiones previstas para el desarrollo de la actividad.
- Se incluye un apartado en el que se ofrecen orientaciones y ejemplos de cómo se puede presentar la actividad al grupo clase, cómo iniciar la reflexión sobre un tema, cómo motivar al alumnado, etc.
- Se indica la metodología más apropiada para llevar a cabo las diferentes dinámicas de cada actividad: en pequeños grupos, trabajo individual, reflexión en gran grupo, etc.
- Algunas actividades presentan un apartado (“Extensión de la actividad”) en el que se ofrece la posibilidad de continuarla ya sea aumentando el número de sesiones de la misma o trabajando ciertos aspectos en otras materias.

Evaluación de la actividad:

- Se presentan una serie de pautas que orientan al/la tutor/a, a lo largo del desarrollo de la actividad, en la evaluación y seguimiento de la misma: cuándo evaluar, cómo evaluar y qué evaluar.

Si hasta aquí hemos justificado teóricamente nuestra propuesta de intervención y hemos descrito los elementos que constituyen el programa, no es menos cierto que todo este trabajo de diseño y planificación sólo tiene sentido cuando es llevado a la realidad, cuando las ideas se someten al juicio práctico de la vida educativa. De manera que en la parte empírica de este trabajo intentaremos “poner en acción” los presupuestos, ideas y orientaciones presentadas hasta ahora.

FUNDAMENTACIÓN Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

Iniciamos la segunda parte de esta tesis doctoral realizando un breve recorrido histórico por el itinerario intelectual y vivencial que culminó con la elaboración del trabajo que presentamos pues nos parece oportuno hacer constar las vivencias previas que, en relación a la Educación multicultural y, especialmente, en relación a los procesos de aculturación del alumnado inmigrante, nos llevaron a interesarnos en nuestra área de investigación. Como afirma Medina (1996) siguiendo la lógica y epistemología en las que se fundan los trabajos cualitativos de investigación y, en contra de los estudios de corte positivista que enfatizan el contexto de validación (la dimensión técnica de la recogida y el análisis de datos) obviando el contexto de descubrimiento, consideramos que la descripción histórica y social del proceso de investigación es de vital importancia para la interpretación y comprensión de los hechos por parte del lector⁵².

⁵² Sin ánimo de incumplir con los aspectos formales que un trabajo de tesis doctoral exige y para intentar cumplir con la sensibilidad fenomenológica que debe presidir un estudio de esta naturaleza, la presentación vivencial de los procesos desarrollados y de las percepciones y opiniones de las personas participantes en el proceso investigador nos conduce a utilizar, en determinados momentos, la exposición en primera persona. La descripción de dicho proceso se inicia en este capítulo con la presentación del contexto de surgimiento

Después, nos acercamos a las bases teóricas que fundamentan nuestro diseño de investigación. En primer lugar, realizamos una aproximación al concepto de “evaluación de programas” para, posteriormente, incidir en los diferentes perspectivas, modelos y métodos de evaluación existentes. No realizamos una exposición extensa y detallada de estos temas porque desborda los objetivos de nuestro trabajo realizar una profundización teórica y conceptual sobre ellos y ya existen en la literatura trabajos clásicos de recopilación, descripción y síntesis de los mismos (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

Sin embargo, nos detenemos en la posible articulación entre la “**investigación-acción**” y la “**investigación evaluativa**” como base para la “**evaluación negociada o participativa**” la cual constituye el enfoque de evaluación que proponemos como marco de desarrollo del trabajo que realizaremos.

Así mismo, presentamos las diferentes estrategias de recogida y análisis de información que serán utilizadas en la investigación así como los elementos de rigor científico considerados y que otorgan a nuestro trabajo los aspectos de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmación indispensables para asegurar la respetabilidad científica desde una perspectiva de investigación cualitativa.

6.1. Contextualización del problema de investigación: reflexiones y trabajos de investigación previos: evolución y maduración del problema

Cuando el mes de septiembre de 1992 formalizaba mi matrícula para cursar el programa de doctorado “Diferencias educativas e igualdad de oportunidades” organizado por el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Pedagogía (UB), no era consciente que a partir de ese momento iniciaba una etapa de desarrollo profesional marcada por un tema, la Educación Multicultural, y una

del problema de investigación y continúa en los capítulos sucesivos con la descripción de la evaluación procesual del programa.

metodología de investigación, la investigación cualitativa, radicalmente diferente a la que había conocido en mis años de estudiante.

Recuerdo que al inicio de curso la Dra. Margarita Bartolomé, coordinadora del programa de doctorado, nos comentó a los alumnos y alumnas del curso, que un grupo de profesores y profesoras del departamento había obtenido financiación del CIDE⁵³ para realizar una amplia y extensa investigación dentro del ámbito de la Educación Multicultural y necesitaban colaboradores para integrarse en el equipo de investigación.

La posibilidad de llevar a cabo una investigación real y trabajar conjuntamente con mis compañeros de Departamento⁵⁴ me sedujo rápidamente, al tiempo que me produjo un gran respeto y cierta inseguridad por mi desconocimiento e inexperiencia en estudios de ese tipo. Pero, tras una entrevista con la Dra. Bartolomé, mis miedos o al menos una parte de ellos, se desvanecieron. Todas las personas que decidimos iniciarnos como colaboradores en el proyecto de investigación recibimos por parte del equipo el apoyo suficiente para ir conociendo y adaptándonos a las dinámicas de trabajo, y seguimos un plan formativo intensivo acerca del tema de la Educación Multicultural y la metodología de investigación cualitativa.

El equipo de investigación estaba dividido en dos grupos que trabajaban en colaboración desde perspectivas metodológicas diferentes pero complementarias: el equipo de investigación por encuesta y el equipo de investigación etnográfica. Yo, entré a formar parte de este último equipo que contaba con la presencia de la Dra. Bartolomé, un profesor del Departamento y varios colaboradores. En el seno del equipo tuve la oportunidad de profundizar y ampliar la formación que, en el ámbito de la Educación Multicultural, estaba recibiendo como alumna de doctorado. Ciertamente, el programa de doctorado, pionero en el Estado Español por la temática abordada, constituyó un elemento importantísimo en mi iniciación teórica y práctica pero debo reconocer que el contacto directo con la realidad de las escuelas y las experiencias vividas junto a mis compañeros del equipo constituyeron un espacio formativo muy enriquecedor que ha contribuido enormemente a mi desarrollo profesional en el ámbito de la Educación Multicultural.

⁵³ Centro de Investigación y Documentación Educativa (Ministerio de Educación y Ciencia).

⁵⁴ Formo parte del profesorado del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Pedagogía (UB) desde el curso académico 1991-92.

Como colaboradora del equipo de investigación cualitativa mi trabajo consistió en realizar un estudio etnográfico en dos centros escolares de educación primaria con el objetivo de describir y comprender los modelos educativos multiculturales que se estaban desarrollando en dichos centros. Y así fue como, durante unos meses, entré a formar parte de la vida diaria de dos grupos de niños y niñas y su maestra y tuve la oportunidad de conocer y relacionarme con los protagonistas principales de esa realidad ciertamente compleja: los alumnos y alumnas inmigrantes y sus profesores.

Mi trabajo me exigía realizar un diagnóstico en profundidad de los modelos educativos desarrollados en las aulas objeto de estudio. Para ello había recibido una formación específica dentro del equipo de investigación y mi observación se fue focalizando paulatinamente en aquellos elementos que podían ofrecer información relevante para el establecimiento de procesos y modelos educativos: metodología utilizada en el aula, adaptación a la diversidad, elementos multiculturales, relaciones que se establecen, etc.

Sin embargo, ya en las primeras sesiones de observación empecé a interesarme por un aspecto que llamaba mucho mi atención: los procesos de aculturación de las niñas y niños inmigrantes. Recuerdo una ocasión, mientras realizaba una entrevista informal a los alumnos inmigrantes magrebíes de una de las aulas observadas (5° E.G.B.), en la que quedé sorprendida por la variedad de respuestas que obtuve cuando les pregunté acerca de su autoidentificación étnica: algunos de los niños nacidos en Marruecos, y después venidos a Barcelona, se definían claramente como marroquíes, mientras que otros se consideraban, sin ninguna duda, españoles y/o catalanes. La mayoría de alumnos de segunda generación se autodefinían como españoles pero continuaban mostrando un gran apego y arraigo a la cultura del país de origen de los padres. En este aspecto influía claramente el “proyecto migratorio” de los padres como era el caso de una niña pakistaní de segunda generación que considerándose plenamente española mostraba un estilo de vida totalmente marcado por las costumbres y religión musulmanas y por la decisión de los padres de regresar, en breve, al Pakistán.

A medida que iba conociendo más a esos niños, dialogaba con ellos, los observaba a la hora del patio y en el transcurso de las clases, crecía en mi la convicción de que, aunque no lo demostrasen, aunque no fuera explícito, incluso, aún no siendo conscientes de ello,

los alumnos y alumnas inmigrantes, en especial los de segunda generación, atravesaban unos periodos o etapas, de mayor o menor duración, más o menos conflictivos, en los que se iba configurando una nueva identidad fruto de las experiencias vividas al entrar en contacto con una cultura y valores diferentes a los propios. ¿Por qué Teiba, una niña Pakistaní de 9 años, me decía?: "no, si yo era blanca como tú, pero cuando era pequeña mi madre me puso una crema por todo el cuerpo y, claro, ahora soy más oscura". ¿Por qué cuando preguntaba a algunos chicos acerca de su identificación o cómo se sentían ellos, cómo se definían, si catalanes, castellanos, árabes,...? algunos me decían, sin pensarlo dos veces: "marroquí, yo soy marroquí, y pienso hacer la mili por mi país?"; otros, por ejemplo, decían: "yo soy marroquí, mi equipo preferido de fútbol es el Barça, pero de hockey ¡soy del Pakistán!"; otros, decían muy claramente: "catalán o catalana" u otros: "árabe y catalán, pero más árabe que catalán".

Otras situaciones que llamaron mi atención tenían que ver con el modelo educativo de la escuela y su relación con los procesos de aculturación. Sin adentrarme aquí en el tema de los modelos educativos sí que quiero señalar que dos de los modelos encontrados en la investigación realizada fueron los siguientes: un modelo de "asimilación cultural" próximo a un "modelo compensatorio" y un modelo, en algunas de las aulas, cercano al "modelo intercultural" desde un enfoque de "relaciones humanas" (Sleeter y Grant, 1994). En el primero, las culturas "diferentes" se diluyen, desaparecen, adaptándose y asumiendo las pautas y costumbres de la población autóctona. En el segundo modelo, en la línea de una educación intercultural, las diferencias entre culturas son vistas como algo enriquecedor para todos. Se potencia la diversidad y se promueven las relaciones entre los niños de diferentes culturas. Pues bien, en referencia a estos modelos el equipo de investigación pudo constatar algunas contradicciones que llamaron nuestra atención y que confirmaban la necesidad de profundizar en el estudio de las variables que modelan los procesos de integración del alumnado inmigrante: ¿por qué en una escuela en la que aparentemente no se apuesta por la diversidad cultural, sino que más bien se asimila a los niños a la cultura autóctona, pudimos observar tantas manifestaciones culturales diferenciadas dentro de la vida escolar como, por ejemplo, oír diferentes idiomas en la escuela, oír a los niños hablar entre sí espontáneamente en su idioma, ver que se acude a la escuela con los trajes típicos de cada país, etc. Sin embargo, en otra escuela en la que abiertamente se acepta la diversidad, en la que los profesores están a favor del pluralismo cultural, que realizan una

semana intercultural para celebrar la diversidad de la escuela, etc., etc., ¿por qué son contadas las ocasiones en las que pudimos observar una manifestación por parte de los niños de conocimiento de su cultura de origen, de aprecio por ella o de deseo de conservarla de alguna manera? En realidad, la investigación desarrollada puso de manifiesto una contradicción o no correspondencia entre los modelos observados a nivel de centro, y la práctica educativa a nivel de aula. Incluso, a nivel de aula, no existe una correspondencia entre el modelo intercultural desde un enfoque de relaciones interpersonales y el modelo intercultural a través de un enfoque curricular (Bartolomé y Panchón, 1995).

Éstas y otras muchas situaciones me llevaron a ir interesándome cada vez más por el tema de la identidad cultural y me alertaban sobre la gran cantidad de factores que pueden influir en el proceso de construcción personal de la misma. También, con el tiempo, fui comprobando que el tema de la autoidentificación étnica era realmente complejo y difícil: a algunos niños les costaba hablar en términos de “etiquetas” como, por ejemplo, “español”, “árabe”, “catalán”, “pakistani” o “marroquí”. Muchos de ellos era la primera vez que se planteaban, abiertamente, cuestiones de ese tipo. Fui consciente de lo inadecuado de preguntas tipo “y tú, ¿cómo te sientes?” puesto que muchas de las respuestas que obtuve fueron “bien, gracias”. El tema requería una gran sensibilidad cultural.

En el informe realizado por el equipo de investigación al finalizar el estudio se incluyó, a modo de aproximación, un apartado dedicado a los procesos de aculturación de los niños inmigrantes en el que ya se hacía referencia a la necesidad de estudios en profundidad sobre el tema de la identidad de estos alumnos y del papel que juega la escuela en los procesos de desarrollo y construcción, en ocasiones de pérdida o deconstrucción, de dicha identidad.

Finalizado el proyecto y ante la posibilidad de solicitar una beca para realizar una estancia de investigación en un centro extranjero decidí visitar alguna universidad que tuviera experiencia y tradición en el tema que, por entonces, ya se había definido como el ámbito general de mi tesis doctoral: la Educación Multicultural. Como desde hacía varios meses mantenía contacto vía Internet con el Dr. Josué González del “Teachers College” en la

Universidad de Columbia (Nueva York) con el que solía dialogar sobre temas afines a la Educación Multicultural le consulté sobre la posibilidad de realizar una estancia de trabajo en su departamento. Me pareció que una experiencia en una universidad extranjera, con un reconocido prestigio tanto a nivel docente y de investigación, como es la Universidad de Columbia, podría ayudarme a centrar y definir el desarrollo de mi tesis doctoral y constituiría un gran enriquecimiento para mi carrera, tanto a nivel personal como profesional; asimismo, toda la información recogida durante mi estancia allí repercutiría en el avance de la línea de investigación sobre Educación Multicultural que el equipo estaba desarrollando. Elaboré un plan de trabajo que fue enviado al profesor J. González junto a mi curriculum vitae así como información sobre las investigaciones en las que estaba participando. Una vez analizada toda esta información, el Dr. González me puso en contacto con la Dra. Maria E. Torres-Guzmán del “Department of Bilingual/Bicultural Education” sugiriéndome que, según el tema de trabajo que yo les presentaba, parecía más adecuado este departamento con gran experiencia y tradición en temas de educación bilingüe y multicultural.

Mi solicitud fue aceptada y durante tres meses, de septiembre a noviembre de 1994, realicé una densa y fructífera estancia de investigación en dicho departamento en calidad de “Visiting Scholar”. El plan de trabajo desarrollado durante este tiempo incluyó: visitas a escuelas públicas y privadas de Manhattan (Nueva York)⁵⁵, realización de diversos créditos de doctorado en el Teachers College, tutorización de los trabajos etnográficos realizados por el alumnado que cursaba la materia de doctorado “Cross-cultural communication and classroom ecology” y entrevistas de trabajo con profesorado de diferentes departamentos del Teachers College. Una vez más, pude constatar que las cuestiones referidas a la etnicidad emergen con gran fuerza en el alumnado inmigrante. Por ejemplo, en una conversación mantenida con un profesor de español de una “high school” éste comentaba que tenía muchas dificultades con la materia puesto que los alumnos y alumnas de origen latinoamericano (Puerto Rico, México, Cuba y República Dominicana) se negaban rotundamente a hablar en español y, además, no se reconocían

⁵⁵ “Publish School 165”: en esta escuela pública realicé observaciones en las aulas de 1er. y 5º grado durante tres semanas. Me llamó especialmente la atención, el sistema de enseñanza bilingüe (inglés-español) utilizado, según el cual dos días a la semana se realizaba la enseñanza completamente en inglés y, el resto, en castellano. Visité, también, la “Manhattan Country School”, centro privado que marcó un hito en la historia de las escuelas que apostaron por una educación para todos los niños y niñas y que fue creada a finales de los años 60 según la filosofía de Dewey.

como miembros pertenecientes a dichos grupos manifestando una actitud negativa, de repulsa y renuncia hacia su propia cultura.

Además, durante ese tiempo llevé a cabo una extensa y profunda revisión bibliográfica sobre el tema de la Educación Multicultural y, en especial, sobre el concepto de “identidad étnica”. Si en Barcelona, sólo había logrado encontrar algunas referencias al respecto, la biblioteca del “Teachers College” de Nueva York estaba repleta de información y contaba con artículos de investigación sobre el tema que se remontaban varias décadas atrás. La revisión de toda aquella bibliografía me permitió acercar a numerosos estudios que, desde diferentes disciplinas, habían intentado conocer y aproximarse a un concepto tan complejo como el de la identidad étnica. Debo reconocer que la perspectiva psicológica, encarnada en autores como Vaughan (1987), Cross (1987) y Phinney (1991, 1993), causó en mi un gran impacto y me introdujo en aspectos tales como el autoconcepto, la autoestima y la relación entre éstos y la identidad étnica. La sistematización y clarificación de estos conceptos y de la relación entre ellos ha sido uno de los objetivos del trabajo teórico de esta tesis. Entre todo el material recopilado llegó a mis manos un libro, en aquellos momentos, recién publicado: Siccone, F. (1995). *Celebrating diversity: Building Self-esteem in today's multicultural classrooms*. El título del libro indica claramente el objetivo del mismo: a través de diferentes actividades, que focalizan en distintos aspectos y elementos culturales, fomentar y desarrollar una autoestima positiva en los niños, especialmente en los alumnos y alumnas inmigrantes.

Habiendo comprobado, tanto en la práctica como en la revisión bibliográfica, la dificultad que tienen los chicos y chicas inmigrantes para expresar cuestiones relacionadas con su identidad étnica y las dificultades metodológicas que supone la investigación de dicho constructo, el trabajo de Siccone y otros similares me sugirieron la idea de que:

podía acceder a los pensamientos y sentimientos de los alumnos y alumnas en relación con su identidad étnica a través de la puesta en marcha en el aula de actividades que favorecieran su reflexión sobre ese tema y facilitaran la expresión de cuestiones culturales relacionadas con los procesos de aculturación y de construcción de la identidad étnica.

Este fue el punto de partida para la elaboración de un programa de acción tutorial.

6.2. Fundamentos metodológicos

Puesto, que la parte empírica de esta tesis doctoral consiste en la elaboración, adaptación, aplicación y, en definitiva, evaluación procesual de la implementación de un programa educativo, en este apartado, vamos a realizar, en primer lugar, una aproximación al concepto de evaluación de programas y los diversos modelos y enfoques metodológicos existentes en la evaluación de programas.

Hemos seleccionado un enfoque de evaluación de programas basado en la *evaluación participativa* desarrollada a través de un *proceso de investigación-acción*. Por ello, recogemos los elementos clave que caracterizan un proceso de investigación-acción y su posible articulación con la evaluación de programas. Así mismo, planteamos el diseño de la investigación, las estrategias de recogida de información que utilizaremos y cómo aseguraremos el rigor científico de este trabajo.

6.2.1. La evaluación de programas

6.2.1.1. Concepto de «evaluación de programas»

No es fácil encontrar una definición comúnmente aceptada sobre el concepto de *evaluación de programas* (Pérez Juste y García Ramos, 1989) puesto que depende de las concepciones que previamente demos a la *evaluación* y a lo que entendamos por *programa* (Cabrera, 1987; Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996).

Por lo general, existe un acuerdo en considerar la *evaluación* como un “proceso en que los datos recogidos, debidamente valorados de conformidad con criterios preespecificados, son utilizados adecuadamente para tomar decisiones técnicas de mejora, sea de personas, sea de medios y recursos, sea de programas o de cualquier otra realidad” (Pérez Juste, 1994), es decir, “un proceso de recogida y análisis de información relevante en que

apoyar un juicio de valor sobre la entidad evaluada que sirva de base para una eventual toma de decisiones” (Cabrera, 1987).

Un *programa* se concibe como “un plan sistemático de actuación al servicio de objetivos considerados valiosos desde una perspectiva pedagógica” (Pérez Juste, 1994), o dicho de otro modo, un *programa educativo* hace referencia a cualquier actividad sistemática e intencional diseñada para producir cambios esperados en los sujetos que se exponen a ella (Cabrera, 1987). Concebidos así estos dos conceptos, la *evaluación de programas*:

“en pedagogía se concibe como el proceso sistemático de recogida y análisis de información como soporte para tomar decisiones sobre programas educativos” (Cabrera, 1987: 101).

A menudo se suele utilizar el concepto de *investigación evaluativa* para identificar una modalidad de investigación destinada, fundamentalmente, a la evaluación de programas. Suele ser conceptualizada como:

“Aquella modalidad de investigación destinada a evaluar los programas educativos en condiciones de rigor de cara a la mejora de las personas a las que se aplican” (Pérez Juste, 1994: 405).

“La investigación evaluativa se trata de una forma de investigación pedagógica aplicada que tiene por objetivo valorar la eficacia o éxito de un programa de acuerdo a unos criterios y todo ello en orden a tomar decisiones presumiblemente optimizantes de la situación” (Cabrera, 1987: 101).

Como puntualiza Cabrera, cuando la evaluación tiene por objeto valorar la eficacia, ya sea de algún elemento, del proceso, o de un programa en su totalidad, tiene el significado de investigación evaluativa. Es decir, se utiliza este término con la finalidad de precisar que determinar el valor de los fenómenos educativos exige un proceso sistemático y riguroso que aporte evidencias basadas en dicho proceso y no debidas meramente a la intuición

(Cabrera, 1987: 129). Estos elementos quedan recogidos en la definición que Rossi y Freeman (1989: 14) aportan sobre el concepto de *evaluación de programas sociales*:

“La investigación evaluativa es la aplicación sistemática de los procedimientos de la investigación social, para valorizar la conceptualización y el diseño, la ejecución y la utilidad de los programas de intervención social. En otras palabras, la investigación evaluativa usa las metodologías de la investigación social para juzgar y mejorar la planificación, la verificación, la efectividad y la eficacia de programas sociales de salud, educación, bienestar comunitario y otros”.

Una característica importante de la *investigación evaluativa* es que se lleva a cabo en un proceso de intervención, en la misma acción, por lo tanto, el proceso de evaluación de programas debe concebirse como una auténtica estrategia de investigación *sobre los procesos educativos*, en cuyos resultados deberían basarse las pautas sugeridas para orientar los procesos de intervención (Tejedor, García y Rodríguez, 1994).

Concretamente, en el ámbito de la evaluación de programas de orientación, (Rodríguez Espinar *et al.*, 1993: 589-590) la información aportada por una evaluación de programas comporta una serie de ventajas para los equipos de profesionales encargados de la planificación y diseño de nuevos programas:

1. Proporciona *feed-back* sobre la efectividad del programa. Se cuenta con unos datos que justifican la intervención y, por tanto, son una ayuda para la toma de decisiones, por parte de la comunidad educativa, con datos recogidos sistemáticamente.
2. Ofrece evidencias para comprobar si la orientación satisface las necesidades de los usuarios. Permite identificar usuarios con necesidades no satisfechas.
3. Ayuda a la elección de actividades y recursos en base a su efectividad, y justifica su supresión, con ello se favorece la mejora de los programas.

4. Aporta información a la comunidad educativa. En función de esta información (padres, profesores y alumnos) pueden participar mejor en la definición de las necesidades y metas del programa, a la vez que pueden proporcionar apoyo material y personal para su continua mejora, de este modo se facilita la implicación de todos los agentes educativos en la planificación y ejecución de los programas de orientación.

6.2.1.2. Modelos de evaluación

Como ya hemos señalado anteriormente, no es nuestra intención realizar aquí un análisis y descripción exhaustivos de los diversos *modelos de evaluación* existentes en la literatura. Existen excelentes trabajos que aportan una buena recopilación y desarrollo de los diferentes modelos de evaluación como la ya clásica obra de Stufflebeam (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). Según Rebollo (1993) se han desarrollado diversas clasificaciones de los modelos de evaluación según el contenido y el efecto de la evaluación, el enfoque metodológico y en función del efecto de la evaluación. Para Tejedor, García y Rodríguez (1994) esta excesiva proliferación de clasificaciones de los modelos de evaluación ha supuesto un cierto confucionismo y de acuerdo con Alvira (1991) señalan que en muchas ocasiones dichas clasificaciones no son más que diferentes aproximaciones a diversas metodologías de evaluación.

En una clasificación reciente de los diversos *modelos de evaluación de programas*, Rebollo (1993) y Tejedor, García y Rodríguez (1994) coinciden en identificar tres grandes bloques de modelos dentro de una perspectiva teórica global basada en fundamentos epistemológicos: *modelos objetivistas*, *modelos subjetivistas* y *modelos críticos*. En lo que sigue realizamos una aproximación a las características generales de estos tres enfoques y presentamos los modelos de evaluación que se incluyen en cada uno de ellos, recogidos, finalmente, en un cuadro a modo de síntesis en el que se señala la finalidad, contenido, unidad de evaluación, toma de decisiones y papel del evaluador en los mismos.

- **Modelos objetivistas:** conciben la evaluación desde una perspectiva técnica, científica, entendiendo por evaluación la determinación del valor o mérito de un programa. Los criterios de evaluación son básicamente el grado de productividad y el nivel de eficiencia del programa. El evaluador, generalmente externo al programa, desempeña un rol técnico y recae en él la función de proporcionar información relevante acerca del mérito o bondad del programa, sirviendo dicha información para la toma de decisiones, normalmente política, acerca del futuro del programa.

Bajo estos modelos subyace una epistemología objetivista que requiere la obtención de información «científicamente objetiva», a través de instrumentos de recogida de datos «objetivos» (tests, cuestionarios, etc.), que podrá ser reproducida y verificada por otros profesionales. Las técnicas estadísticas utilizadas en el análisis de los datos obtenidos aseguran el rigor científico de las conclusiones.

Dentro de este enfoque ,encontramos los siguientes modelos de evaluación:

Modelos objetivistas	<ul style="list-style-type: none">• Evaluación basada en objetivos (Tyler)• Planificación evaluativa (Cronbach)• Modelo C.I.P.P. (Stufflebeam)• Modelo sin referencia a objetivos (Scriven)
-----------------------------	--

Modelos subjetivistas: Los modelos subjetivistas comienzan a desarrollarse en la década de los sesenta coincidiendo con el auge del paradigma interpretativo en las ciencias sociales y humanas, en general, y en la investigación educativa, en particular. Plantean la evaluación como estrategia de comprensión y valoración de los procesos y resultados de un programa educativo. Difiere de los modelos objetivistas en la concepción de la realidad y en su forma de entender el conocimiento. Desde esta perspectiva el saber es una creación humana estrechamente vinculada a los valores, creencias y actitudes de las personas inmersas en la realidad y el interés de la evaluación se centra en captar la singularidad de las situaciones particulares y sus características. Los contenidos de evaluación son los procesos de implementación del programa, asumiendo el evaluador un rol de cooperación con los participantes y las personas que implementan el programa.

En este enfoque se encuentran los siguientes modelos:

Modelos subjetivistas	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación respondente (Stake) • Evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton) • Evaluación democrática (McDonald)
----------------------------------	--

- **Modelos críticos:** este enfoque no está tan desarrollado como los anteriores pero comienza a emerger como una perspectiva alternativa. Se entiende la evaluación de programas como un proceso de recogida de información que fomenta la reflexión crítica de los procesos, la transformación de los destinatarios del programa y conduce a la toma de decisiones pertinentes en cada situación específica. La evaluación se centra en el análisis crítico de las circunstancias personales, sociales, políticas y económicas que rodean la propia acción. Se plantea que los cambios individuales de los participantes servirán como base para cambios más globales a nivel institucional y comunitario. El contenido de la evaluación hace referencia tanto al proceso por el cual se toman las decisiones como a las acciones derivadas de tales decisiones. Así, los contenidos de la evaluación se plantean de manera abierta y flexible. El evaluador asume una posición dentro del grupo de implicación y compromiso, facilitando y guiando el proceso de evaluación. Su papel es básico como agente dinamizador del mismo. El programa se encuentra condicionado por las circunstancias sociales, vivenciales, políticas e históricas de los participantes y el consenso entre los mismos será fundamental para el desarrollo de todo el proceso.

Rebollo (1993) señala que existe un vacío de propuestas de modelos teóricos desde esta perspectiva y se requiere un mayor desarrollo teórico y metodológico de este enfoque.

Modelos críticos	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación crítica
-------------------------	--

En el cuadro de la página siguiente se presenta un síntesis de los modelos señalados anteriormente, según su: finalidad, contenido, unidad de evaluación, en qué se fundamenta la toma de decisiones y el papel del evaluador.

	Modelo basado en criterios (Tyler)	Modelo de planificación educativa (Cronbach)	Modelo CIPP (Stufflebeam)	Modelo sin referencia a objetivos (Scriven)	Modelo de evaluación respondente (Stake)	Modelo de evaluación iluminativa (Parlett y Hamilton)	Modelo de evaluación democrática (McDonald)	Modelo de evaluación crítica
Finalidad	Prescribir	Prescribir	Prescribir	Prescribir	Describir	Describir	Transformar	Transformar
Contenido	Producto	Proceso/ Producto	Producto/ Proceso/ Contexto/ Diseño	Producto/ Proceso/ Contexto	Producto/ Proceso	Proceso/ Contexto	Proceso/ Contexto	Proceso/ Contexto
Unidad de evaluación	Sujetos	Sujetos	Sujetos	Sujetos	Sujetos/ Centros	Centros/ Instituciones	Centros/ Instituciones	Instituciones/ Centros
Toma de decisiones	Autoridad	Autoridad	Autoridad	Contrato Autoridad Evaluador	Contrato Evaluador-Cliente	Contrato Evaluador-Cliente	Contrato Autoridad- Evaluador- Cliente	Participantes
Papel del evaluador	Externo	Externo	Externo	Externo	Cooperación	Cooperación	Cooperación	Compromiso

Modelos de evaluación (Rebollo, 1993: 49).

6.2.1.3. Enfoques metodológicos en la evaluación de programas

A la hora de presentar los diferentes enfoques metodológicos que caracterizan a la evaluación de programas nos encontramos que bajo las clasificaciones existentes subyacen criterios filosóficos, epistemológicos e ideológicos que nos remiten a los ya consagrados paradigmas de investigación educativa. Como señala Cabrera (1987: 130):

“La metodología evaluativa se apoya en los mismos principios metodológicos y de medida utilizados en todas las ciencias sociales. De aquí que, inevitablemente, se haya planteado en evaluación la tradicional polémica de los métodos y técnicas más adecuados para conducir un estudio relacionado con el fenómeno humano. Una polémica que la mayoría de las veces se plantea en forma dicotómica: método nomotético vs. ideográfico; experimental vs. clínico y, en general, en el campo evaluativo, como evaluación cuantitativa vs. evaluación cualitativa”.

Por ejemplo, una de las clasificaciones propuesta por Tejedor, García y Rodríguez (1994) divide los diseños de evaluación según se orienten a realizar estudios desde la perspectiva de la “investigación cuantitativa” o desde la perspectiva de la “investigación cualitativa”. Así, nos encontramos con los siguientes diseños de evaluación:

Diseños	
Investigación Cuantitativa	<ul style="list-style-type: none"> • Descriptivo-comparativos • Longitudinales • Correlacionales • Causales • Experimentales
Investigación Cualitativa	<ul style="list-style-type: none"> • Estudios de caso • Estudios de grupo • Estudios observacionales • Estudios de comunidades (etnográficos) • Estudios de situaciones o contextos • Estudios de investigación-acción

Sin embargo, al igual que se ha venido produciendo una superación de la dicotomía cuantitativo vs. cualitativo en la investigación educativa (Cook y Reichardt, 1986), en general, también se aboga desde la evaluación de programas por la complementariedad de métodos y perspectivas. Greene (1994), basándose en criterios filosóficos, epistemológicos y políticos presenta cuatro *enfoques fundamentales* en la evaluación de programas (postpositivista, pragmático, interpretativo y crítico) que tienen sus correlatos en los consiguientes *planteamientos metodológicos* (cuantitativo, ecléctico, cualitativo y participativo).

Base filosófico-epistemológica	Métodos más utilizados
Postpositivista	Cuantitativos
Pragmático	Eclécticos, mixtos
Interpretativo	Cualitativos
Crítico	Participativos

Principales enfoques en la evaluación de programas

(Greene, 1994: 532).

Siguiendo a Greene, presentamos a continuación una aproximación a las cuatro perspectivas sugeridas por la autora para estructurar los diferentes *métodos de evaluación* adoptados desde cada una de aquellas:

- **Perspectiva positivista:** representa la tradición históricamente dominante en la evaluación de programas y está orientada en torno a cuestiones políticas globales sobre la efectividad y eficiencia de los programas. Greene señala el caso de la evaluación de los programas “Head Start” como uno de los que ejemplifican la tradición postpositivista en la evaluación y la incapacidad de los estudios experimentales en aportar las demandas que exige la evaluación de este tipo de intervenciones. Según la autora, los evaluadores postpositivistas siguen aferrados a las posiciones teóricas y metodológicas de la todavía dominante perspectiva positivista y la pregunta “¿cómo puede realizarse una evaluación si no existe un grupo de control?” permanece vigente en los planteamientos evaluativos desde este enfoque.

Los métodos de evaluación predominantemente utilizados desde esta perspectiva pretenden responder a cuestiones como: ¿son los resultados obtenidos atribuibles al programa?, ¿es este programa la alternativa más eficiente? Estos métodos son:

- * experimentos y cuasi experimentos
- * análisis de sistemas
- * modelos causales
- * análisis coste-beneficio

- **Perspectiva pragmática:** este enfoque de la evaluación de programas surge justamente en respuesta a la incapacidad de los análisis experimentales en proporcionar información útil y válida para la toma de decisiones acerca de los programas. Caracteriza a las metodologías desde esta perspectiva su orientación a la toma de decisiones y administración de los programas, su énfasis fundamental en proporcionar información válida, su base práctica y pragmática y su postura metodológica ecléctica. Los evaluadores seleccionan los métodos, cualitativos y cuantitativos, para resolver los problemas prácticos que encuentran.

Las preguntas a las que intentan responder son: ¿qué partes del programa funcionan bien y cuáles necesitan mejorarse?, ¿cuál es la efectividad del programa en relación con los objetivos de la organización?, ¿y con respecto a las necesidades de los beneficiarios? El enfoque de la evaluación cualitativa en educación representado por Patton (1990) encaja claramente en esta perspectiva. Desde esta posición los métodos de evaluación predominantes son mixtos y eclécticos:

- * encuestas
- * cuestionarios
- * entrevistas
- * observaciones

- **Perspectiva interpretativa:** es en esta tercera perspectiva donde los enfoques cualitativos de evaluación encuentran su lugar más adecuado compartiendo una fundamentación común sobre el paradigma hermenéutico-interpretativo. Se aboga por la pluralidad en la evaluación de los contextos y se decanta por una orientación

metodológica de estudio de casos fundamentada en métodos cualitativos. Se busca promover la comprensión contextualizada del programa desde los participantes en él y de ese modo fraguar canales directos en la mejora del programa: ¿cómo es experimentado el programa por los diversos participantes? Según Greene, en esta perspectiva podrían encuadrarse los enfoques responsables de evaluación de Stake (1975), Guba y Lincoln (1981) y la evaluación de expertos de Eisner (1976).

Las principales estrategias metodológicas para la evaluación de programas desde este enfoque serían:

- * estudios de caso
 - * entrevistas
 - * observaciones
 - * análisis de documentos
-
- **Perspectiva crítica:** representa el *giro normativo* más reciente en las ciencias sociales. Las teorías feministas, neo-marxistas y críticas, entre otras, promueven formas “abiertamente ideológicas” que buscan iluminar los fundamentos de valor, históricos y estructurales de los fenómenos sociales con el fin de promover y fomentar el cambio social y político hacia una mayor justicia, equidad y democracia: ¿en qué medida las premisas, objetivos o actividades del programa sirven para mantener el poder y las desigualdades en la sociedad? Greene señala que este último enfoque está poco desarrollado y los debates se sitúan, fundamentalmente, a un nivel teórico aunque existen algunos trabajos que se han realizado desde esta perspectiva.

Los enfoques metodológicos en la evaluación desde esta perspectiva se caracterizan por el elemento de *participación*:

- * participación colaborativa en diferentes métodos cuantitativos y cualitativos, estructurados y no estructurados.
- * análisis histórico
- * crítica social

Y como señala Greene, en definitiva, lo que realmente distingue una metodología de evaluación de otra, no son los métodos sino qué cuestiones se intentan resolver y qué valores se promueven. En ese sentido, cabe señalar el trabajo de House (1994) que presenta una clasificación de los enfoques de evaluación siguiendo criterios que no son habituales en la literatura al uso: veracidad, belleza, justicia, democratización, equidad y poder.

Hasta aquí hemos realizado una aproximación descriptiva a los diferentes modelos y perspectivas metodológicas existentes en la evaluación de programas. Teniendo en cuenta las pretensiones de este trabajo así como la ontología, básicamente de naturaleza social y simbólica, de los procesos que deseamos indagar nos parecen particularmente útiles aquéllos enfoques metodológicos de la investigación evaluativa que van más allá de considerar una investigación *sobre* los efectos de la intervención y apuestan por profundizar en los *procesos de cambio* y en la *participación* de los sujetos en el desarrollo de la investigación. Estamos de acuerdo con Carr y Kemmis (1988) y Correa *et al.* (1995), entre otros, en que no es posible contentarse con resolver problemas mediante la aplicación de soluciones elaboradas al margen de los que participan en la práctica educativa. Este planteamiento queda claramente recogido en las *perspectivas o enfoques críticos* que hemos presentado y, concretamente, en la investigación-acción y su modalidad la investigación acción-cooperativa (Bartolomé, 1994a). La dimensión de participación y compromiso entre los participantes queda reflejada en la ponencia de Bartolomé (1990a: 45) en la que se plantea la dialéctica evaluador interno-externo en la evaluación de programas apostando claramente por la implicación activa de los participantes:

“Frente al evaluador externo se perfila, cada vez con más fuerza, el evaluador interno. Se trata de personas que están implicadas en la realización del programa y participan activamente en él. En el caso de programas educativos, los profesores aparecen como protagonistas fundamentales”.

6.2.2. La investigación-acción, ¿vía válida para la evaluación de programas?

En el Seminario sobre “Métodos y técnicas de investigación-acción en la escuela” realizado en Málaga, J. Elliott (1984: 1), uno de los grandes representantes de la corriente anglosajona de investigación-acción, realizaba una distinción muy tajante entre *investigación-acción* y *evaluación*:

“La investigación en la acción podría describirse como la «reflexión relacionada con el diagnóstico» (...) y se diferencia de la investigación evaluativa que describo como «la reflexión relacionada con la respuesta», cuyo centro de atención es determinar en qué medida la respuesta elegida ha sido implementada y hasta qué punto merece la pena considerar sus consecuencias intencionadas y no intencionadas”.

Sin embargo, hay una clara evolución en el mismo planteamiento de Elliott, porque, posteriormente, el programa GRIDS (Guidelines for Review and Internal Development in Schools) de sus seguidores es, justamente, una investigación evaluativa a través de la investigación-acción. Este programa se sitúa entre los modelos centrados en la evaluación del cambio y atiende a la capacidad de la propia institución para autotransformarse.

Es cada vez mayor el consenso al considerar la investigación-acción como una metodología válida para la evaluación de *programas educativos* (Midkiff y Burke, 1987), la evaluación participativa de *programas comunitarios* (Brunner y Guzman, 1989; Lipps y Grant, 1990), la *evaluación de centros* y la evaluación de la propia *práctica profesional* y el *desarrollo del curriculum* (Elliott, 1993):

“La investigación-acción unifica actividades que a menudo se han considerado muy diferentes. Las actividades de enseñanza, investigación educativa, desarrollo curricular y evaluación forman parte integrante del proceso de investigación-acción” (Elliott, 1993: 67).

Pero, ¿cuáles son las características de la investigación-acción?, ¿qué es lo que puede ofrecer a la evaluación de programas?, ¿proporciona la investigación-acción todos los elementos necesarios para llevar a cabo dicha evaluación? A continuación, realizaremos una aproximación a las características generales y los elementos clave de un proceso de investigación-acción y su posible articulación con una evaluación de programas.

Uno de los elementos fundamentales de la investigación-acción radica en la superación del tradicional binomio teoría-práctica en la investigación e intervención educativa y en la posibilidad de superar, en palabras de Elliott, la amenaza que para el profesorado significa “la teoría” pues la conciben como algo elaborado por extraños que afirman ser expertos en la producción de conocimientos válidos sobre las prácticas educativas:

“La I-A ofrece una vía especialmente significativa para superar el binomio: teoría-práctica, educador-investigador; esta investigación intenta hacer posible que la práctica y la teoría encuentren un espacio de diálogo común, de forma que el práctico se convierta en investigador, pues nadie mejor que él puede conocer los problemas que precisan solución” (Pérez Serrano, 1994a: 151).

Basándonos en varios autores (Bartolomé, 1994a; Pérez Serrano, 1994a) exponemos a continuación los elementos clave que caracterizan un proceso de investigación-acción (IA):

Rasgos que definen la investigación-acción

- 1. Implica la transformación y mejora de una realidad educativa y/o social.** Es en esta pretensión de contribuir a la mejora de la práctica en donde se justifica la IA, porque es éste el factor clave de diferenciación respecto a la investigación convencional, preocupada por la acumulación de conocimiento. No obstante, no quiere decir que no haya preocupación por el conocimiento, pero nos referimos a un conocimiento que expresa grandes vinculaciones con la práctica.
- 2. Parte de la práctica, de problemas prácticos.** Se trata de un tipo de investigación construida *en y desde* la realidad situacional, social, educativa y práctica de las personas implicadas en las preocupaciones, problemas, dificultades y luchas que les afectan y forman parte de su experiencia

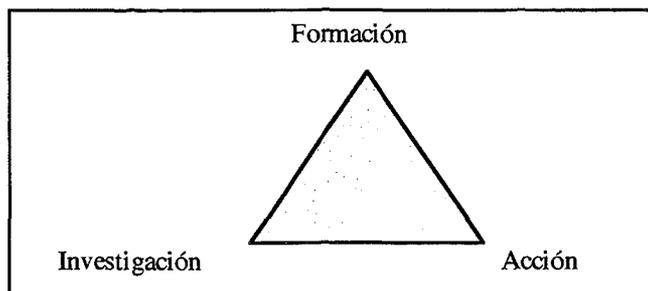
cotidiana. Tiene como objetivo partir desde "la óptica de quien vive el problema". Por lo tanto, la práctica educativa es su objeto prioritario de investigación. Supone una visión contextual sobre el cambio social. La IA se ocupa de problemas que ya no son los que puede resolver la investigación pura, son problemas que sienten y experimentan los propios protagonistas al llevar a cabo su trabajo. Se trata de problemas vinculados al contexto de cada grupo, barrio, centro educativo, problemas concretos a los que se les debe encontrar una solución práctica. La solución de los problemas implica siempre la adopción negociada de cursos de acción.

3. **Es una investigación que implica la colaboración de las personas.** No se puede llevar a cabo de forma aislada pues necesita de la implicación del grupo, de un mayor o menor número de personas que ha optado por una tarea de cambio y de mejora social en la realidad concreta en la que están insertas. **Se orienta hacia la creación de grupos de reflexión autocríticos de personas que se implican en un proceso de transformación.** Estas comunidades estudian el problema a investigar e inician una dinámica liberadora y emancipadora de los individuos implicados en ella.

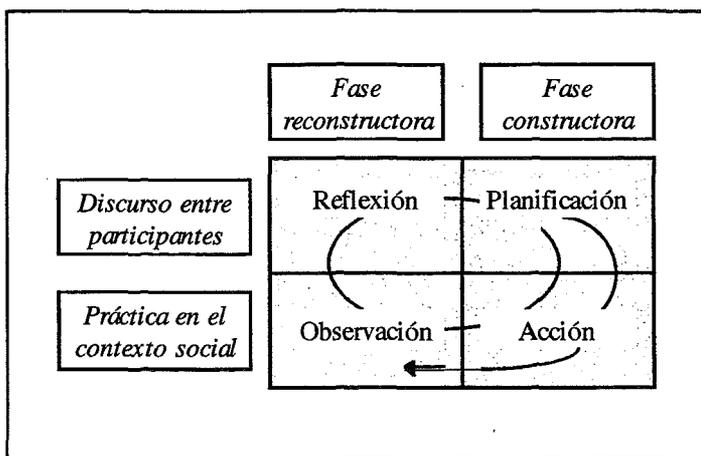
4. **Implica una reflexión sistemática en la acción.** Desde el punto de vista metodológico se concibe de un modo amplio y flexible. Pretende un rigor metodológico a través de la sistematicidad. **La I-A integra el conocimiento y la acción.** La IA rompe con la forma tradicional de entender las relaciones entre conocer y actuar. Pone en cuestionamiento la idea de que la forma racional de proceder en la práctica es aplicando el conocimiento disponible, de manera que se entiende que la auténtica investigación es la que se dirige a conocer una realidad o un fenómeno, mientras que la práctica se valdría de técnicas y recomendaciones que se deducen de aquel conocimiento. Contra esta idea, la IA convierte a la práctica en objeto de investigación, de manera que conocer y actuar forman parte de un mismo proceso exploratorio. Se articula la actividad reflexiva y la acción transformadora, la innovación y la investigación.

5. **La IA se realiza por los implicados en la práctica que se investiga.** La integración que plantea la IA entre conocer y actuar, significa que son los propios implicados en la práctica quienes llevan necesariamente a cabo la investigación. No hay manera de entender el conocer y el actuar como parte de un mismo proceso de búsqueda o de plantearse lo problemático de la relación entre lo que hacemos y lo que pretendemos, si a la vez se sigue manteniendo la separación entre quien investiga y quien actúa. El significado y el valor de lo que hacemos sólo lo podemos transformar en la medida en que convertimos nuestras actuaciones y nuestras perspectivas en objeto de investigación. Por tanto, la IA no es el estudio de lo que otros hacen, sino el de nuestras propias prácticas.

6. El elemento de “formación” es esencial y fundamental en el proceso de investigación-acción. Se contempla la necesidad de la investigación, la acción y la formación como tres elementos esenciales. Cada ángulo del triángulo juega un papel importante en el proceso de investigación.



7. El proceso de investigación-acción se define o se caracteriza como una espiral de cambio. Existen diversas formas de presentar este proceso dinámico en el que los participantes deben articular permanentemente las fases de planificación y de actuación con las de recogida de datos y evidencias de cambio y la de reflexión grupal sobre las informaciones recibidas.



Carr y Kemmis (1986)

Vistos los elementos clave que caracterizan un proceso general de investigación-acción, nos preguntamos, ¿qué elementos ofrece esta metodología a la investigación evaluativa? Correa *et al.* (1995), recogiendo las aportaciones de Lippis y Grant (1990) quienes sugieren el *enfoque participativo* para evaluar la implementación de programas, señalan que dicho enfoque:

“Se caracterizaría por la participación activa continua de los agentes, especialistas y directivos en el proceso de evaluación. El hecho de

multiplicar las fuentes de información, el incremento y variedad de observadores, incluyendo los propios sujetos participantes, junto con el uso de procedimientos de triangulación aumentan tanto la validez de la evaluación como su capacidad para responder a las exigencias de información de la audiencia” (p. 54).

La posibilidad que ofrece la investigación-acción de llevar a cabo una intervención o innovación educativa en la que evaluadores y profesorado, entre otros agentes, pueden *trabajar conjuntamente a lo largo del proceso*, rompe con la ya comentada anteriormente dialéctica entre evaluador interno-externo (Bartolomé, 1990a) favoreciendo la asunción por parte del evaluador de una perspectiva naturalista o constructivista:

“El evaluador naturalista se convierte en cierta forma en instrumento de evaluación. La sensibilidad al ambiente y a las personas, su capacidad de adaptación al medio, el énfasis en la concepción holística del proceso, la posibilidad de procesar conocimientos que no han sido formalizados por los participantes y que pueden provenir de una comunicación no verbal, la inmediatez procesual que permite detectar lagunas, requerir nueva información, aclarar ambigüedades, sintetizar datos y explorar, finalmente, respuestas atípicas de los participantes, son, a grandes rasgos, aspectos propios de un evaluador naturalista” (Bartolomé, 1990a: 45).

Si concebimos la *evaluación de programas* como una evaluación continua y formativa y no como la última fase de la implantación de un programa, la *investigación-acción* permite articular a lo largo de un **proceso constante de reflexión e intervención**, la propia *elaboración, adaptación, implementación, evaluación y optimización de la innovación* propuesta, desde una *perspectiva contextual* sobre la base de las percepciones de los propios participantes. Como señala Bartolomé (1990a: 47) recordando un viejo dicho: “cada vez se hace más difícil participar en lo que se piensa sin ti, se realiza sin ti y se te piden cuentas de ello a ti”.

Es decir, la investigación-acción, permite concebir un proceso de evaluación desde una **perspectiva de compromiso y colaboración mutua** de los agentes implicados en la implementación de un programa educativo.

Sin embargo, la **participación en la evaluación requiere preparación y seguimiento**. Esta cuestión nos hace retomar uno de los elementos fundamentales de la investigación-acción: la **formación**. No se debe desvirtuar la esencia de una investigación-acción, atendiendo solamente a los aspectos de investigación e innovación, olvidando la gran importancia que el elemento formativo tiene en dicho proceso:

“Esta preparación del personal y facilitación del proceso evaluativo puede venir, bien de miembros cualificados del interior de la propia institución, bien de evaluadores externos, cuya función cambia substancialmente. Su trabajo fundamental consiste en establecer una dinámica evaluativa en clara correspondencia con un proceso formativo del grupo, estimulando progresivamente la *capacidad evaluadora de los participantes* a fin de que ellos lleguen a apropiarse no sólo de la realización sino de la dirección del proceso” (Bartolomé, 1990a: 47).

Visto lo anterior, nos atrevemos a concluir que **la investigación-acción sí constituye una vía válida para la evaluación de programas**.

Pero, para que realmente se produzca un proceso de evaluación de programas se debe incluir un elemento importante en el proceso de investigación-acción, articulado y vinculado a los procesos de reflexión, de cambio personal, etc., que es **“la evaluación del programa en sí mismo”**. Es decir, el programa, que se ha implementado a través de un proceso de investigación-acción, ¿es válido o no?, ¿satisface los objetivos propuestos? Esta *dimensión propiamente evaluativa* no es contemplada directa y explícitamente desde la dinámica de investigación-acción.

Así, pues, para que el proceso de investigación-acción pueda responder a una investigación evaluativa, convirtiéndose en lo que podríamos denominar una *evaluación*

de programa negociada o participativa orientada a la comprensión y mejora de los procesos educativos, debe incluir la evaluación de (Bartolomé, 1990a: 41):

- La coherencia lógica del diseño
- Su capacidad para responder a:
 - . las necesidades del grupo.
 - . el proyecto social y educativo.
- Su flexibilidad de adaptación y mejora
- Su posibilidad de realización a través de:
 - . un acercamiento progresivo de las metas previstas y las percibidas por el grupo.
 - . un acercamiento de las actividades previstas y las realizadas.
- Su eficacia progresiva: posibilidad de una incidencia real en la mejora educativa.

6.3. Planificación de la investigación

6.3.1. La propuesta de innovación: “un programa de acción tutorial orientado al desarrollo de la identidad étnica del alumnado”

La parte empírica de esta tesis doctoral consiste en la elaboración, aplicación y evaluación del programa de acción tutorial presentado en la parte teórica de este trabajo y que ha sido fruto de un proceso sistemático de indagación y reflexión teórica sobre el constructo identidad étnica y sobre la base de unas necesidades genéricas constatadas en las investigaciones previas expuestas en el apartado 6.1.

Desde esta perspectiva, el programa se presenta como una innovación elaborada, inicialmente, por un agente externo al propio contexto en el que se aplica, aunque, como veremos posteriormente, la dinámica de evaluación participativa adoptada, permite la apropiación progresiva de la innovación por parte de las personas implicadas en el proceso evaluativo así como la adaptación del programa a las necesidades y características peculiares de las personas que lo reciben, gracias a un diagnóstico en profundidad del contexto en el que se aplica la innovación, incluyendo el centro, las aulas y el alumnado participante.

Con la puesta en marcha de este programa, nuestro objetivo es triple:

- a) *optimizar y adaptar las actividades y contenido del programa de acción tutorial en base a los resultados obtenidos y a partir del juicio y opiniones aportados por todas las personas que participan en su aplicación.*
- b) *utilizar la información que sobre el alumnado arroja la aplicación del programa (materiales elaborados, murales, trabajos individuales y en grupo, observaciones, entrevistas, etc.) para conocer y profundizar en los procesos de integración y de construcción de la identidad étnica, fundamentalmente, de los alumnos y alumnas inmigrantes.*
- c) *contribuir realmente a la formación del profesorado para potenciar y mejorar la educación intercultural a través de una transformación de su mentalidad y actitudes que se verifica en la aplicación y evaluación del programa de forma autorreflexiva y participativa.*

6.3.2. La investigación-acción como base para la adaptación, implementación y evaluación participativa del programa

La elección de la metodología a utilizar, depende, en gran parte, de las concepciones ideológicas y de la formación de los investigadores pero, depende también, de las exigencias concretas y particulares de la situación a investigar.

Antes de iniciar el diseño de la investigación, el investigador debe abordar determinadas cuestiones (¿qué investigar?, ¿cómo investigarlo?, ¿cuándo?, ¿con qué medios?, ...) que van a orientar el proceso de investigación y van a constituir un marco preconcebido de actuación. Como apuntan Goetz y LeCompte (1988: 57):

“Los marcos teóricos, sistemas conceptuales y orientaciones filosóficas van indisolublemente unidos a todas las fases de una investigación con

independencia de si el hecho de que se utilicen sea consciente y explícito o inconsciente e implícito”.

No debemos olvidar, que la metodología de investigación elegida debe adecuarse al tipo de realidad que se quiere investigar y a la clase de conocimiento que se pretende extraer o generar de esa realidad. Así pues, retomando las metodologías de evaluación de programas presentadas en los apartados anteriores, y definiendo nuestro modelo de investigación como una *evaluación de programas negociada o participativa*, nos situamos en una doble perspectiva cualitativa y crítica al adoptar un diseño de investigación flexible y abierto, dialéctico y dinámico. Desde una perspectiva cualitativa, el estudio en profundidad de la realidad en la que se lleva a cabo el programa nos permite (Colás, 1993b: 116):

- obtener una información minuciosa y detallada sobre un sujeto, comunidad e institución.
- entender en profundidad los procesos que se desencadenan en personas e instituciones con determinadas intervenciones.
- tener distintas percepciones de una determinada situación o fenómeno.
- conocer los efectos del programa desde una perspectiva interna y personal.

Más allá de esta perspectiva, adoptar una dimensión crítica en la evaluación de la innovación significa que el diseño de la investigación (Colás, 1993b: 91):

“se va generando a través del diálogo y consenso entre el grupo investigador, convirtiéndose en un proceso en espiral. El eje de la evaluación crítica descansa sobre la reflexión y el discurso que impregnan todo el proceso metodológico”.

Concretamente, recogemos e incorporamos a nuestro modelo de evaluación los elementos de un modelo de *investigación-acción cooperativa*, en el sentido que la implementación y evaluación participativa del programa se lleva a cabo entre un grupo de personas en el que

algunas de ellas son profesores de enseñanza primaria y secundaria en ejercicio y, otras, son personas ligadas profesionalmente a la universidad. Como señala Bartolomé (1994a: 385-386), se denomina investigación-acción cooperativa:

“A aquel tipo de investigación-acción que se produce cuando algunos miembros de dos o más instituciones (generalmente una de ellas más orientada a la producción de investigación científica o a la formación de profesorado y la otra una escuela o una institución en la que trabajan esos profesionales a los que se quiere formar) deciden agruparse para resolver juntos problemas que atañen a la práctica profesional de estos últimos, vinculando los procesos de investigación con los procesos de innovación y con el desarrollo y formación profesional”.

El diseño de investigación adoptado se caracteriza por los elementos clave que definen un proceso de investigación-acción, reseñados en el apartado 6.2.2., articulando la *innovación*, la *investigación* y la *formación*, de manera que en la *implementación* del programa está, también, la *dimensión evaluativa* del mismo.

6.3.3. Fases del diseño

Ya hemos visto en el apartado anterior que nos basamos en una evaluación íntimamente relacionada con la investigación cualitativa. Cabe ahora especificar cuál es el diseño de la investigación que realizaremos. En el siguiente cuadro quedan recogidas las diferentes fases del diseño de la investigación a través de las cuales se desarrollará la evaluación participativa del programa de acción tutorial. Describimos, a continuación, brevemente, las tareas de investigación que se desarrollarán dentro de cada una de las fases del diseño:

Fase I: Representa el verdadero inicio del proyecto de investigación que presentamos. Esta fase hace referencia a la etapa de surgimiento y progresiva evolución del área de trabajo a investigar. Tal como se ha descrito detalladamente en el apartado 6.1. el proyecto que presentamos surge como respuesta ante o motivada por la detección de unas necesidades genéricas (constatadas en investigaciones

previas) y nuestra propia motivación personal por trabajar el tema del desarrollo de la identidad étnica del alumnado. Esta etapa culmina, como ya hemos visto, con la **primera elaboración del programa de acción tutorial** que posteriormente será aplicado y evaluado a través de la investigación participativa.

Fase II: En primer lugar, realizaremos un proceso de **acercamiento al centro educativo** en el que pretendemos desarrollar nuestro proyecto de investigación. Se presentará el proyecto a la dirección especificando que el programa de acción tutorial que proponemos deberá ser aplicado en el aula por el propio/a tutor/a del grupo clase el cual recibirá nuestro apoyo y asesoramiento a lo largo de todo el proceso. Tras la negociación del acceso al centro, la aprobación por parte de la dirección y del profesorado del proyecto y la **creación del equipo de trabajo**, en esta fase del diseño se realizarán dos tareas, de forma paralela. Por un lado, realizaremos un **diagnóstico en profundidad del centro, del aula** en la que se aplicará el programa y **del alumnado** que participará en el mismo. Nuestro objetivo es realizar un diagnóstico que nos permita descubrir en qué medida el programa de acción tutorial que proponemos se adecua a ese contexto, en qué medida debe ser adaptado y, en definitiva, si responde a las necesidades que se desprenden del diagnóstico que realizaremos y cuáles son **las necesidades que presumiblemente el programa puede cubrir**. Por otra parte, y de forma paralela, se establecerá el plan de acción a seguir con las personas participantes en el proyecto y se procederá a una **primera adaptación general** de las actividades que configuran el programa a través de un **proceso colaborativo y de negociación**.

Fase III: Esta etapa hace referencia a la **aplicación en el aula y evaluación procesual participativa** propiamente dicha del programa de acción tutorial. Como ya hemos comentado, se procederá a una **adaptación y evaluación progresiva** del programa a través de los resultados obtenidos en su aplicación, conjuntamente, con las personas participantes en dicha evaluación. De manera sistemática, y tras la aplicación en el aula de cada una de las actividades propuestas se realizará, en reuniones del equipo de trabajo, una valoración de la misma que servirá como base para la adaptación de las siguientes actividades. Esta etapa culminará con la elaboración por parte del equipo de un informe final sobre el proceso llevado a cabo.

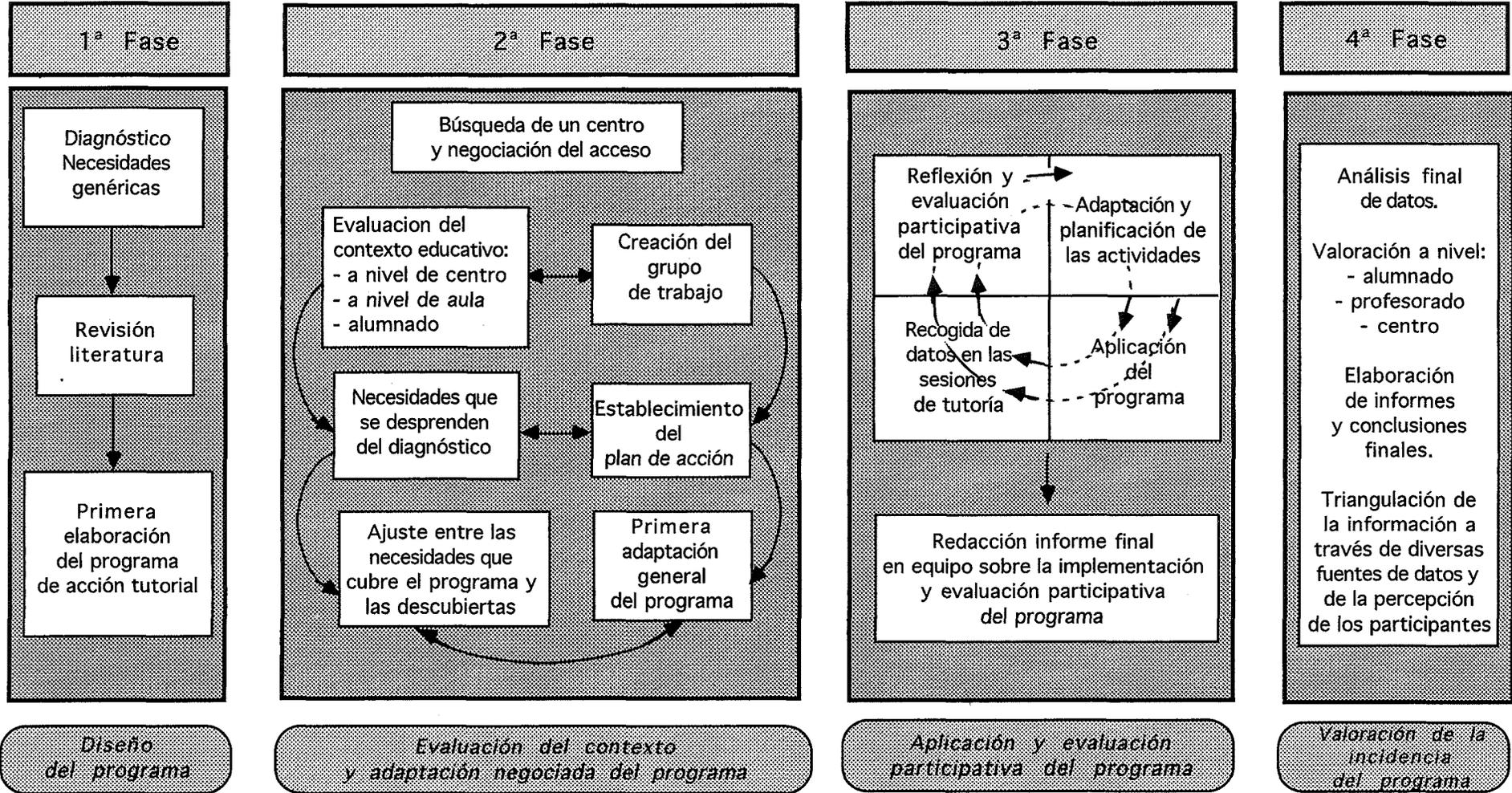
Fase IV: La evaluación procesual llevada a cabo en la etapa anterior, por los miembros del equipo de trabajo, culminará con **una evaluación mucho más profunda y exhaustiva del proceso seguido y de los resultados obtenidos**. Para ello, y dado que nos situamos en una investigación evaluativa promovida por procesos de investigación acción, la evaluación de resultados se realizará a **un doble nivel**: a) ¿cuál ha sido la incidencia del programa en el **alumnado**?; b) ¿se han producido cambios en la propia práctica profesional del **profesorado participante**, en sus concepciones y actitudes hacia la educación multicultural, en general, y hacia el programa, en particular?. Asimismo, nos preocuparemos por conocer cuál ha sido la incidencia del programa a nivel de **centro** desde la perspectiva de personas que no han participado directamente en su implantación.

En relación a la aplicación del programa, su evaluación y el trabajo colaborativo desarrollado en el seno del equipo cabe señalar que:

- El programa será aplicado en dos aulas: séptimo curso y sexto curso puente. La **valoración analítica y global** que se desarrolla en la parte empírica de este trabajo (Capítulo 9) corresponde a la aplicación del programa en el **aula de séptimo curso**⁵⁶.
- Por otra parte, **las valoraciones, opiniones y aportaciones de todos los miembros del equipo** en torno a la aplicación del programa son de gran interés y relevancia en nuestro trabajo, al situarnos en un **enfoque de evaluación participativa**, y se incluirán en nuestro estudio como un **procedimiento de triangulación fundamental** para la optimización de las actividades, y para constatar los cambios que el programa introduce a nivel de reflexión personal, práctica autorreflexiva y transformación profesional de la actuación docente de los tutores.

⁵⁶ Marta Sabariego, miembro del equipo de trabajo, supervisará y guiará *in situ* la aplicación del programa de acción tutorial en el aula de sexto curso puente. Este trabajo forma parte del proyecto de investigación “*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*” becado en la “Convocatoria de Ayudas de Formación de Investigadores” de la Universidad de Barcelona (1996), y constituye la fase exploratoria de su tesis doctoral.

Diseño de la investigación: fases del proceso investigador



En el diseño de evaluación hemos tomado como referencia las fases de evaluación que plantea el modelo CIPP de Stufflebeam y las hemos adaptado a nuestro modelo de evaluación participativa. Las dos primeras fases del diseño responden al “*diseño del programa*” y a la “*evaluación del contexto y la adaptación negociada del programa*”. La tercera fase hace referencia a la evaluación procesual del programa desde una “*aplicación y evaluación participativa*” y, la cuarta, a la “*valoración de la incidencia del programa desde los participantes*”. Es justamente, en la tercera fase del diseño de la investigación donde la *articulación de la investigación evaluativa con la investigación acción* se presenta más claramente. La evaluación procesual del programa no responde a los procesos generalmente seguidos desde una investigación fundamentada en un paradigma cuantitativo sino que se realiza a través de una dinámica de investigación orientada por procesos de investigación-acción. Este es el elemento fundamental que distingue y caracteriza la investigación evaluativa realizada, contribuyendo con nuestro trabajo a la incipiente emergencia de modelos cualitativos y críticos en la evaluación de programas. Además, como se verá en el siguiente apartado, y en consonancia con el enfoque subjetivista o interpretativo en el que se inscribe nuestro modelo de evaluación, las estrategias de recogida de información utilizadas a lo largo de todas las fases del diseño presentan un carácter marcadamente cualitativo (observación, entrevistas, análisis de materiales, etc.)

6.4. Estrategias de recogida de información

En la actualidad, superado el reduccionismo metodológico que concebía el análisis de los fenómenos sociales del mismo modo que los físico-naturales y postulaba que sólo podían ser objeto de estudio los fenómenos observables, cuantificables y medibles, e incluso superado, en gran medida, el debate cuantitativo/cualitativo (Cook y Reichardt, 1986) se acepta que no existe una única vía para conocer la realidad, explorarla, comprenderla y reconstruirla. El interés por los hechos observables y externos ha dado paso al interés por los significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por los propios sujetos a través de una interacción con los demás. Se aboga, pues, por la pluralidad de métodos y la adopción de diferentes estrategias que permitan captar la naturaleza abierta, dinámica y fluida de la realidad social y educativa y se pone el énfasis en la comprensión