



**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**

intersubjetiva de los fenómenos dándose especial relevancia a la participación de los sujetos en la reconstrucción de los mismos desde sus propias creencias, valores y reflexiones.

Aceptamos que no existe un único camino para llegar a reconstruir la realidad, para conocerla, para explorarla e interpretarla y somos conscientes que los procedimientos de estudio y la elección de las estrategias de recogida de información que se utilizan responden a cuestiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas. Si nos situamos, como hemos venido comentando hasta ahora, en una perspectiva ontológica claramente hermenéutica o interpretativa, deberemos optar por estrategias de recogida de información eminentemente cualitativas que nos permitan acceder a la comprensión de los fenómenos desde el punto de vista de los participantes para conseguir una descripción detallada y minuciosa de los elementos que está poniendo en juego el programa de acción tutorial. La dimensión evaluativa del programa necesita de estrategias de acercamiento a la realidad que nos permitan conocer el mundo de significados que los participantes atribuyen al programa y conocer su experiencia vivida. Deberán ser, por tanto, estrategias interactivas y sociales. Justamente, queremos así cumplir con uno de los objetivos que nos proponemos con la evaluación de este programa: conocer cómo lo viven los que lo reciben, qué sienten, qué reacciones tienen, etc.

En definitiva, las estrategias de recogida de información que aportarán los datos y evidencias de cambio sobre las que se evaluará el programa son:

- observación participante
- entrevista
- análisis de materiales del alumnado
- sociograma
- cuestionario
- análisis de documentos
- reuniones de equipo

Evaluación participativa del programa: fases y estrategias de recogida de información

Fases		Estrategias	Observación	Entrevista	Sociograma	Análisis de documentos del centro	Reuniones del equipo de trabajo	Análisis materiales del alumnado	Cuestionario
Evaluación del contexto	Aula		✓						
	Centro		✓			✓			
	Alumnado			✓	✓				
Adaptación negociada del programa							✓		
Aplicación y evaluación participativa del programa			✓				✓	✓	
Valoración de la incidencia del programa	Alumnado		✓	✓	✓		✓	✓	✓
	Profesorado		✓				✓		
	Centro			✓					

6.4.1. La observación participante

La observación participante es la principal estrategia de recogida de información cuando trabajamos en investigaciones con una orientación cualitativa (Ruiz e Ispizua, 1989). Constituye una estrategia apropiada cuando se desea recoger información sobre ambientes, sujetos, procesos, interacciones y comportamientos (Colás *et al.*, 1993).

La observación siempre es selectiva. Requiere un objeto elegido, una tarea definida, un interés, un punto de vista, un problema. No se trata sólo de *mirar* sino de *buscar*. Debemos conocer lo que realmente está sucediendo en el escenario y ese proceso de conocimiento exige no solamente un registro fiel de lo que sucede, sino una exploración intencionada que descubra la interpretación de lo que acontece. El fenómeno de la observación requiere una preocupación por el contexto y una focalización que centre selectivamente la atención. El observador es el principal instrumento de recogida de información en la observación, es decir, la tarea o el objeto seleccionados, el marco de referencia del observador y el propósito de la observación, entre otros factores, influirán sobre lo que será percibido, registrado, analizado y finalmente descrito por el observador.

Taylor y Bogdan (1987) aseguran que la observación participante es el elemento clave para construir patrones que permitan la contrastación de los datos recogidos por otros métodos naturalistas como las diversas modalidades de entrevistas:

“Ningún otro método puede proporcionar la comprensión detallada que se obtiene en la observación directa de las personas y escuchando lo que tienen que decir en la escena de los hechos” (p. 104).

Somos conscientes que la planificación de la observación requiere que se respondan a una serie de cuestiones que guían y orientan el proceso de recogida de datos (Del Rincón *et al.*, 1995). Por lo tanto, en este apartado, y a lo largo de los siguientes, trataremos de dar respuesta a estas cuestiones que darán lugar a un marco preconcebido de actuación que orientará nuestro proceso de recogida de datos a través de la observación:

Planificación de la observación	
• ¿Qué investigar?	Definición del problema
• ¿Cómo observar?	Modalidad de observación
• ¿Dónde observar?	Escenario
• ¿Qué observar?	Enfoque y alcance
• ¿Cuándo observar?	Temporalización
• ¿Cómo registrar?	Técnicas de registro
• ¿Cómo analizar?	Técnicas de análisis

(Del Rincón *et al.*, 1995: 269).

Así pues, la observación participante será la principal estrategia de recogida de información utilizada a lo largo de nuestra investigación. Aunque el aula se convertirá en el principal escenario de la observación también observaremos en otros lugares y momentos de la vida escolar como, por ejemplo, en reuniones informales del profesorado, a la hora del patio, a las entradas y salidas de la escuela o durante celebraciones escolares. En concreto, la observación sistematizada será utilizada en dos momentos distintos del proceso de investigación y para cubrir distintos objetivos: el primero, al inicio del mismo, con el fin de identificar el modelo o modelos de Educación multicultural que se están poniendo en juego en el aula en la que, posteriormente, se desarrollará el programa de acción tutorial y, segundo, durante la aplicación propiamente dicha del programa.

En el siguiente cuadro se muestran los objetivos que se pretenden cubrir con la utilización de la observación participante como estrategia de recogida de información:

Estrategia de recogida de información	Objetivo	
	Dimensión diagnóstica	Dimensión evaluativa
Observación participante	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico del contexto a nivel de centro • Diagnóstico a nivel de aula • Diagnóstico a nivel de alumnado: patio, entradas y salidas, etc. 	<p>Evaluación participativa del programa.</p> <p>La observación se convierte en la estrategia principal a la hora de recoger anécdotas, incidentes relevantes y, en general, todo lo acontecido en el aula cuando se desarrollan las actividades del programa de acción tutorial.</p>

6.4.1.1. La observación como estrategia de recogida de información para el diagnóstico del contexto educativo

Como se ha visto en el diseño de la tesis doctoral, previo a la aplicación del programa se llevará a cabo un diagnóstico en profundidad del contexto educativo del centro en el que dicho programa será desarrollado. Este diagnóstico se llevará a cabo a tres niveles:

- Diagnóstico del contexto a nivel de centro
- Diagnóstico del aula
- Diagnóstico del alumnado

En el capítulo 7 se presentará de manera detallada el diagnóstico del contexto educativo del centro en sus tres niveles así como las sesiones formales de observación realizadas. Se explicitará también el rol adoptado por la observadora.

Este diagnóstico permitirá conocer la situación del *centro* respecto a la educación multicultural (orientación educativa, grado de participación del profesorado en las actividades organizadas por la escuela en referencia a la diversidad cultural, actitud ante la educación del alumnado culturalmente diverso, etc.). Por otro lado, el diagnóstico en profundidad del *aula* en la que se implementa el programa, permitirá conocer cuáles son los modelos educativo, comunicativo y disciplinar existentes y su relación con el modelo de educación multicultural que subyace a ellos. A partir de este diagnóstico, será posible conocer si la introducción sistemática del programa, contribuye de alguna manera a producir cambios en dichos modelos. Asimismo, la observación participante en escenarios informales del centro, como el patio, las entradas y salidas de la escuela, nos permitirá un acercamiento mayor a las relaciones que se establecen entre el *alumnado*.

6.4.1.2. La observación como estrategia de recogida de información para la evaluación participativa del programa

Goetz y LeCompte (1988) señalan que la observación participante ha venido siendo utilizada en las últimas décadas para la realización de estudios de evaluación, descripción e

interpretación en el ámbito educativo. Para nosotros, la observación participante a lo largo de las sesiones de tutoría en las que se aplicará el programa, constituirá una herramienta fundamental de recogida de información pues nos permitirá, en primer lugar, *vivenciar y experimentar* junto al alumnado la puesta en marcha del programa, ofreciéndonos una situación privilegiada para captar, conocer y recoger información, exhaustiva y precisa de su puesta en práctica. Y, por otro lado, la experiencia vivida nos permitirá, posteriormente, *contrastar y compartir nuestra visión con la que el tutor* del grupo posea sobre la implementación de las actividades, la dinámica del aula y su percepción sobre las reacciones y respuestas del alumnado.

En resumen, la sistematización de la información recogida a través de la observación nos permitirá presentar cómo se desarrolla el proceso de aplicación del programa (días, horario, número de sesiones de cada actividad, etc.) y aproximarnos a una valoración de los siguientes aspectos: temporalización, participación del alumnado, expresión de ideas y sentimientos étnicos, clima del aula, metodología de trabajo, material del alumnado y cuaderno del tutor. Asimismo, la observación en el aula se constituye en una herramienta fundamental a la hora de recoger situaciones, opiniones, debates, interacciones, reacciones que las diversas actividades suscitan en el alumnado y que recogeremos para contrastar la información recogida a partir de la opinión del tutor acerca de la implementación de cada una de ellas y del análisis de los materiales elaborados y/o cumplimentados por el alumnado.

6.4.2. La entrevista

Después de la observación participante, la entrevista es la principal estrategia de recogida de datos en la metodología cualitativa. Supone un encuentro cara a cara, una relación personal entre el investigador y la persona entrevistada. Permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores, sentimientos, ideas, etc. que de otra manera no estarían al alcance del investigador. Nos ofrece la perspectiva interna de la persona y permite interpretar comportamientos, constituyendo una fuente de significado y complemento para el proceso de observación. Aporta el detalle y las perspectivas de los participantes. Gracias a la

entrevista podemos describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos así como acontecimientos que ya ocurrieron con anterioridad:

“En la entrevista, el investigador busca encontrar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su propio mundo” (Ruiz e Ispizua, 1989: 126).

En nuestro caso, al igual que la observación, la entrevista se utilizará con fines diagnósticos y evaluativos:

Estrategia de recogida de información	Objetivo	
Entrevista semiestructurada:	Dimensión diagnóstica	Dimensión evaluativa
	<ul style="list-style-type: none"> Diagnóstico a nivel de alumnado: la identidad étnica 	<ul style="list-style-type: none"> Conocer cómo se siente el alumnado al finalizar el programa. Cuál es su opinión respecto a las actividades realizadas y los objetivos conseguidos

6.4.2.1. Diagnóstico de la identidad étnica del alumnado a través de la entrevista

En nuestro trabajo se utilizará la *entrevista semiestructurada* previa a la aplicación del programa a todo el alumnado participante en el mismo. En esta modalidad de entrevista existe una lista de cuestiones o aspectos que deben ser explorados durante la entrevista. Así, el entrevistador se sirve de una “guía de entrevista” que recoge las principales áreas temáticas, esbozo previo de los aspectos que serán abordados. El entrevistador queda libre para adaptar la forma y el orden de las preguntas, según transcurra el encuentro, y la conversación suele ser, o debería procurarse que así fuera, coloquial, espontánea e informal. Hemos optado por esta modalidad de entrevista porque estamos de acuerdo con Ruiz e Ispizua (1989) en que la entrevista:

“Nace de una ignorancia consciente por parte del entrevistador quien, lejos de suponer que conoce, a través de su comportamiento exterior, el sentido que los individuos dan a sus actos, se compromete a preguntárselo a los interesados, de tal modo que éstos puedan expresarlo en sus propios términos y con la suficiente profundidad para captar toda la riqueza de su significado” (p. 128).

Y, por lo tanto, el contenido, ritmo, orden o formulación de las preguntas no debe ser fijado de antemano y constituir una pauta rígida e inflexible puesto que ello supondría que se conoce de antemano el significado, la jerarquía de valores y el mundo simbólico de la propia persona entrevistada. Nosotros nos acercaremos a la perspectiva del alumnado en relación a su identidad étnica, basándonos en las áreas temáticas que, en relación a este constructo, emergen de la literatura revisada.

La entrevista tiene dos objetivos:

1. Conocer cuáles son los conocimientos y actitudes del niño en referencia a:
 - . historia familiar (procedencia padres y otros familiares, movimientos migratorios, motivos, proyecto migratorio de los padres...)
 - . aspectos culturales (religión, idioma, hábitos alimentarios, costumbres...)
2. Conocer cuáles son sus pensamientos (dudas, temores, expectativas, actitud ...) en relación a su integración en la cultura autóctona. Acercarnos a su proceso de socialización étnica y los procesos de aculturación experimentados:
 - . datos personales del alumno (lugar de nacimiento, origen de los padres, etc.)
 - . auto-identificación étnica
 - . actitudes hacia el propio grupo y otros
 - . prejuicio percibido, etc.

La obra de Slonim⁵⁷ (1991) ofrece una serie de ámbitos a tratar en la entrevista cuando el objetivo de ésta es valorar la *etnicidad* en el niño. La entrevista que utilizaremos en

⁵⁷ Slonim, M. B. (1991). *Children, culture and ethnicity: Evaluating and understanding the impact*. New

nuestro trabajo se construye sobre las pautas ofrecidas por esta autora y teniendo en cuenta las dimensiones de la identidad étnica en el adolescente propuestas por Phinney (1991).

La entrevista⁵⁸ se llevará a cabo con el alumnado en dos sesiones y su estructura y contenido es el siguiente:

Entrevista I (Primera sesión)

1. Presentación espontánea del alumnado⁵⁹: se le pide al alumno/a que se describa o identifique a sí mismo utilizando lo que Aboud (1987) denomina "etiqueta étnica". Se le pide al alumno o alumna que durante cinco minutos hable de sí mismo, sin darle ninguna orientación. Se pretende así averiguar cuáles son los aspectos que espontáneamente utiliza para describirse a sí mismo. Nos interesa conocer y valorar qué enfatiza: país de origen, género, cultura, etnia, religión, escuela, familia, hobbies, amistades (cuáles), profesorado, etc. Se debe decir al alumno que no hay respuestas correctas, ni incorrectas. Simplemente tiene que decir todo lo que le venga a la mente en referencia a sí mismo, todo aquello que le describa.
2. Diagnóstico del "background" étnico-cultural del alumnado: ámbitos o dimensiones relevantes para conocer y describir y valorar la etnicidad de los alumnos:
 1. Nombre
 2. Ciudad de origen
 3. Proyecto migratorio
 4. Barrio
 5. Familia
 6. Idioma
 7. Educación previa
 8. Religión
 9. Hábitos alimentarios
 10. Status socioeconómico y ocupación (familia)

York: Garland Publishing.

⁵⁸ En el Anexo II se incluyen las guías de entrevista utilizadas.

⁵⁹ Esta parte de la entrevista corresponde a una adaptación del estudio de McGuire, W.J. *et al.* (1978): "Salience of Ethnicity in the spontaneous self-concept as a function of one's ethnic distinctiveness in the social environment" en el que se entrevista a niños y niñas con el fin de valorar en qué grado la *identidad étnica* es un aspecto relevante en su autoconcepto.

Entrevista II (Segunda sesión):

Identidad étnica

1. Autoidentificación
2. Evaluación del grupo
3. Sentimientos acerca de la pertenencia al propio grupo
4. Interés en y conocimiento del propio grupo
5. Compromiso

Esta parte de la entrevista se complementa con algunas preguntas que intentan aproximarse a los procesos de aculturación experimentados por el alumnado.

6.4.2.2. La entrevista al alumnado para la evaluación del programa

Al finalizar el programa se realizará una entrevista individual o en parejas, a todo el alumnado para conocer su opinión sobre el programa. La entrevista se realizará de manera informal de manera que el alumnado pueda expresar libremente su experiencia, vivencias y sentimientos que ha suscitado el programa. La siguiente guía de entrevista muestra las áreas que se tendrán en cuenta en el encuentro que se realizará con el alumnado:

Entrevista final al alumnado:

Valoración del programa

1. ¿Recuerdas lo que hemos hecho a lo largo del curso?
¿Cuál ha sido la actividad (o actividades) que más te ha gustado?, ¿por qué?
2. ¿Qué crees que has aprendido realizando este trabajo?, ¿te ha servido para conocerte mejor a ti mismo/a?, ¿te hacía recordar tu país, tu familia?, ¿has pensado y reflexionado sobre ello?, ¿para qué ha servido?
3. ¿Crees que a los compañeros y compañeras les ha gustado realizar estas actividades?, ¿por qué?
¿Crees que han influido en el grupo clase? (estáis más unidos, os conocéis mejor, etc.?)
4. ¿Qué crees que hemos aprendido unos de otros?, ¿ha servido para que os conozcáis mejor entre vosotros?, ¿es eso importante?
5. ¿Crees que el tutor ha cambiado (su manera de relacionarse con vosotros, su metodología, etc.) al realizar estas actividades?

6.4.3. El sociograma

El test sociométrico nos permite conocer el sistema de relaciones internas de un grupo y la posición que en ellas ocupa la persona. En nuestro trabajo se utilizará el sociograma para conocer el nivel de integración del alumnado inmigrante en el grupo clase así como el sistema o estructura de relaciones que se establecen a nivel global (en el Anexo III, se presenta una copia del test sociométrico que utilizaremos).

Al igual que las estrategias anteriores, el sociograma combina la dimensión diagnóstica y la evaluativa. En primer lugar, nos ofrecerá una información de la situación del alumnado inmigrante en el grupo. Así mismo, realizar el test sociométrico al finalizar el programa de acción tutorial nos permitirá conocer cuál ha sido la evolución del grupo y si se presentan cambios en su estructura, nivel de interacción, etc.:

Estrategia de recogida de información	Objetivo	
	Dimensión diagnóstica	Dimensión evaluativa
Sociograma	<ul style="list-style-type: none"> Diagnóstico a nivel de alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación de cambios que puede producir el programa

6.4.4. Cuestionario de identidad étnica

Aunque nos situamos en un enfoque de evaluación fundamentalmente cualitativo desde el que buscamos comprender los procesos desarrollados en la aplicación del programa desde el punto de vista de los participantes y conocer en qué medida el programa fomenta, promueve y facilita la reflexión personal acerca de cuestiones relacionadas con la etnicidad, hemos creído interesante utilizar un instrumento de medida que, al finalizar el programa de acción de tutorial, nos permitirá valorar cuál el nivel de identidad étnica y aculturación, en este caso, en el grupo de alumnos y alumnas magrebíes.

Espín *et al.*, (en prensa), después de realizar un exhaustivo análisis de los diversos modelos de componentes y de proceso que subyacen al desarrollo de la identidad étnica, han elaborado un cuestionario que, basándose en las dimensiones de la identidad étnica y el modelo de aculturación propuesto por Isajiw (1990) y Sadowsky, Kwan y Pannu (1995), tiene como objetivo valorar el grado de identidad étnica y de aculturación de los adolescentes de origen magrebí. Así pues, utilizaremos dicho cuestionario al finalizar el programa de acción tutorial⁶⁰.

6.4.5. El análisis de documentos del centro

El análisis de documentos es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva acerca de un fenómeno, situación y, en ocasiones, es la única fuente para acceder a determinados datos. Suelen dividirse en dos grupos: documentos oficiales y documentos personales:

- *documentos oficiales*: en general, se entiende toda clase de documentos, registros y materiales oficiales y públicos, disponibles como fuentes de información: artículos de periódico, actas de reuniones, programaciones, tableros de anuncios, exposiciones, murales, fotografías, etc. Suelen clasificarse en: a) *material interno*: documentos generados y disponibles en una determinada institución que ofrecen información sobre: organización, organigrama, normativa, funciones, fines y valores; b) *material externo*: se refiere a documentos producidos por la institución para comunicarse con el exterior: revistas, comunicaciones, cartas, divulgaciones. Es útil para conocer la perspectiva oficial del organismo o institución.
- *documentos personales*: en la investigación cualitativa, la expresión documentos personales se utiliza, en un sentido amplio, referida a cualquier relato en primera persona producido por una persona que describe sus propias experiencias y creencias. El criterio para considerar un documento escrito un documento personal es que sea revelador de la experiencia de la persona. Así pues lo serán cualquier tipo de registro escrito no motivado por el investigador (en algunas ocasiones, sí) que posea un valor afectivo y/o simbólico para el sujeto estudiado. Son documentos naturales elaborados por iniciativa de los propios sujetos, no incentivados ni solicitados, sino descubiertos por el investigador.

⁶⁰ Este cuestionario no puede utilizarse antes de la aplicación del programa porque no se encuentra definitivamente elaborado. Dicho cuestionario ha sido construido por J.V. Espín, M.A. Marín, M. Rodríguez y F. Cabrera (Dpt. MIDE, Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona).

Así pues, los materiales escritos se pueden considerar como instrumentos cuasi-observacionales que nos permiten complementar, contrastar y validar la información obtenida con las demás estrategias de recogida de información.

En nuestro trabajo, y con el objetivo fundamental de realizar el diagnóstico del contexto educativo a nivel de centro, consultaremos y revisaremos documentos oficiales internos del mismo como el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular de Centro, el plan anual, y el reglamento de régimen interno procurando recoger, además, todo tipo de documentos, oficiales y personales, relevantes para un diagnóstico en profundidad del centro.

6.4.6. Reuniones del equipo de trabajo

Las sesiones de trabajo que serán realizadas por los miembros del equipo arrojarán información muy relevante no sólo para la *evaluación del programa* de acción tutorial, por otra parte, uno de los objetivos fundamentales de nuestro trabajo, sino, también, para conocer la *evolución del pensamiento y actitudes de los tutores* hacia el programa, así como para detectar y comprobar los *cambios* que éstos hayan ido introduciendo *en su propia práctica profesional* como resultado del trabajo colaborativo y las reflexiones que en torno a diversos temas se puedan realizar en el seno del equipo. Las reuniones del equipo de trabajo constituyen el lugar de “negociación” y de “participación”, por excelencia, de todos los implicados en la evaluación participativa del programa.

Así pues, fruto de los encuentros periódicos y sistemáticos de los miembros del equipo, y a través de la triangulación con otras fuentes de datos, procederemos a realizar un análisis y valoración de:

- *Primera aproximación a la adaptación del programa*: realizaremos una síntesis del proceso llevado a cabo junto a los miembros del equipo en la valoración y adaptación del programa de acción tutorial que se llevará a cabo antes de aplicar el programa en el aula explicitando cuáles han sido los cambios y modificaciones introducidos en el mismo para adecuarse a las características sociales, culturales y personales del alumnado.

- Evaluación de la puesta en práctica del programa: articulando la información recogida a través de la observación en el aula y las reflexiones a nivel de grupo, presentaremos una evaluación global del proceso de aplicación del programa recogiendo las percepciones de los participantes en cuanto al clima del aula conseguido, la participación del alumnado, etc.
- Apropiación por parte del profesorado del programa de acción tutorial: asimismo, nos interesaremos por recoger todos aquellos comentarios, opiniones, dudas, temores y reacciones que la puesta en marcha del programa suponga para el profesorado participante.

Queremos conocer si existe una evolución en el pensamiento y actitudes del profesorado acerca del propio programa, cuál es su grado de implicación y en qué medida el programa es asumido por aquél.

- El equipo de trabajo como espacio de reflexión sobre la propia práctica y como potenciador del cambio: como ya hemos visto, la investigación evaluativa que desarrollaremos se caracteriza por algunos elementos clave que son: la participación y colaboración de las personas participantes, el establecimiento de relaciones democráticas en el seno del equipo y la relación e interacción constante entre teoría y práctica, entre intervención y reflexión.

En esta dinámica de investigación el equipo de trabajo juega un papel muy importante puesto que (Bartolomé, 1994a):

- Los valores, los significados, etc. *sólo se cambian en comunidad*. Así la interpelación a las personas que realizan la investigación cobra sentido en y desde la actividad grupal.
- El grupo sostiene el nivel de *motivación* y empuja a sus miembros a seguir hacia delante con los objetivos propuestos en un esfuerzo común y solidario.
- El grupo permite realizar mejor la *función autocrítica*. Es un gran provocador del cambio que actúa como caja de resonancia de nuestros propios prejuicios, conceptos... pudiendo llegar a

una clarificación más profunda, a un cuestionamiento y comprensión más críticos, y a una mayor prudencia en las decisiones.

- La dinámica grupal tiende a provocar en los participantes un *talante de persona* más participativo, más democrático, más implicado en las realidades, más respetuoso con los pluralismos, más consciente de las aportaciones que cada uno puede hacer al grupo, más permeable a las críticas de los demás, más libre.

Así pues, nos interesaremos por descubrir cuáles son los cambios o transformaciones que, fruto de la dinámica de investigación-acción que subyace al proceso evaluativo, se han producido en el profesorado participante.

Fruto del trabajo colectivo, al finalizar el proceso de adaptación y aplicación del programa de acción tutorial, los miembros del equipo realizarán, conjuntamente, un Informe Final en el que se recogerá la descripción del proceso llevado a cabo y la evaluación de los resultados obtenidos.

6.4.7. Análisis de materiales elaborados por el alumnado

El análisis y valoración de los materiales que cumplimentarán los alumnos y alumnas a lo largo de la implementación del programa de acción tutorial nos permitirá acercarnos a sus sentimientos, actitudes y reflexiones que realicen sobre su identidad personal y sobre cómo la pertenencia a un grupo étnico incide en la misma. Podremos valorar ciertos procesos de aculturación así como conocer sus dudas e inquietudes respecto a temas relacionados con la diversidad cultural y la etnicidad.

En el siguiente cuadro se muestra cuál es el material que cumplimentará el alumnado y qué tipo de información nos arroja en relación a los componentes de la identidad étnica que subyacen a cada actividad y que será analizado en el capítulo noveno de este trabajo.

	Actividades												
	Bloque I							Bloque II			Bloque III		
	1			2			3	4	5	6	7		
	Ficha 1	Ban-dera	Ficha 2	Ficha 3	Guía entre-vista	Mural	Ficha 1	Do-ssier	Entre -vista	Trab. grupo	Trab. grupo	Ficha grupo	Ficha indi-vidual
Componentes													
1. Auto-identificación	X	X	X						X				
2. Actitud hacia el propio grupo o evaluación del grupo				X							X	X	
3. Actitud hacia uno mismo como miembro del grupo			X	X				X	X	X			X
4. Conocimiento. Interés por el conocimiento grupo					X	X	X			X			
5. Conductas y prácticas étnicas						X							
6. Compromiso étnico													

Información que aportan los materiales elaborados por el alumnado en cada una de las actividades en relación a los componentes de la identidad étnica subyacentes

6.4.8. Otras estrategias de recogida de información

Podemos incluir en este apartado la utilización de la entrevista no estructurada, denominada *entrevista informal* en el contexto de la investigación etnográfica. “Esta modalidad se caracteriza por la espontaneidad de una situación que suscita cuestiones no estructuradas en el transcurso natural de una interacción personal” (Del Rincón *et al.*, 1995: 310).

Numerosas situaciones de interacción entre la observadora y los tutores, el profesorado, la dirección del centro y el alumnado participante y no participante en el programa de acción tutorial, contribuirán de manera significativa a construir un conocimiento más contextualizado y global de la experiencia que llevaremos a cabo. Estos encuentros serán recogidos en las notas de campo de la observadora, registro que utilizaremos para recoger la información procedente de la observación.

6.5. Registro de la información

Después de haber presentado las diversas estrategias de recogida de información que utilizaremos en nuestro trabajo cabe, ahora, explicitar cuál será el sistema o sistemas de recogida de datos que adoptaremos para registrar la información.

Evertson y Green (1989) plantean una clasificación de *sistemas observacionales* distinguiendo entre *sistemas cerrados* y *sistemas abiertos*. En los *sistemas cerrados* las categorías de análisis están prefijadas *a priori*. Las categorías a incluir son mutuamente excluyentes y se las define de antemano de modo que reflejen determinadas convicciones filosóficas, teóricas, empíricamente adquiridas o basadas en la experiencia, acerca de la naturaleza del proceso, el acontecimiento o el grupo en estudio. Así, las observaciones se limitan a identificar y registrar conductas contenidas del propio sistema. El sistema observacional es completo, es decir, no se agregarán nuevas categorías al sistema durante los periodos de observación, si bien más tarde pueden efectuarse algunas modificaciones. Los datos, en general, se registran en vivo y en orden. Normalmente, cada conducta o fenómeno observado se registra en una sola categoría. En los *sistemas abiertos*, se utiliza una lente de observación mucho más amplia. Pueden tener una gama de categorías prefijadas que se utilizan para describir conductas (u otros fenómenos) o pueden contener categorías generadas a partir de la realidad observada. Las categorías de análisis no son mutuamente excluyentes. Una diferencia, entonces, entre los sistemas cerrados y los abiertos se encuentra en el punto temporal de la identificación de categorías.

En nuestro trabajo optamos por utilizar *sistemas abiertos* de registro de la información puesto que, aunque nos guiaremos por dimensiones y categorías de análisis ya establecidos, tal y como argumentaremos en el siguiente apartado, somos conscientes de la complejidad y riqueza del mundo social y simbólico al cual vamos a aproximarnos y, por lo tanto, necesitaremos sistemas abiertos y flexibles, susceptibles de ser modificados en función de la información recogida que permitan recoger de manera detallada y concisa los acontecimientos observados. Los sistemas abiertos incluyen la posibilidad de utilizar sistemas descriptivos, narrativos y tecnológicos. Nosotros utilizaremos: *Sistemas narrativos*: el *cuaderno de notas de campo* constituirá el principal sistema de registro de la información para recoger los datos procedentes de la observación en el aula (diagnóstico a

nivel de aula y alumnado). También, se recogerán en él las reflexiones, anotaciones, hipótesis, dudas e impresiones que la puesta en práctica del programa de acción tutorial suscite en los participantes. *Sistemas tecnológicos*: utilizaremos un *magnetofón* para recoger las entrevistas que se realicen al alumnado, así como las sesiones de tutoría realizadas y el contenido de las reuniones del equipo de trabajo. Asimismo, utilizaremos una *cámara fotográfica* y un *vídeo* para recoger distintos momentos relevantes de la implementación del programa: dinámicas de aula, murales elaborados por el alumnado, etc.

6.6. Análisis de la información

El análisis e interpretación de los diferentes datos recogidos se realizará a través de procesos de triangulación que permitirán contrastar y validar la información obtenida. Así, las percepciones y opiniones de las personas que participarán en la aplicación y evaluación participativa del programa, los materiales que cumplimentará el alumnado y su propia opinión sobre las actividades del programa, la observación que se realizará en el aula y, en definitiva, el análisis de toda la información recogida a través de las estrategias mencionadas permitirá evaluar el proceso de implementación del programa desde una visión amplia, global, contextual, consensuada y compartida.

El análisis de la información obtenida a través de las distintas estrategias de recogida de datos se realizará *de manera paralela al desarrollo de la investigación*. La *evaluación procesual* del programa requiere un análisis contextual de dicho proceso que integre los datos procedentes de diversas fuentes. En realidad, la recogida, el análisis y la interpretación de la información son tareas que, desde un enfoque cualitativo, se realizan, en parte, simultáneamente. Cuando se observa, se entrevista, se toman notas de campo o se elabora un diario de investigación, la actividad del investigador no sólo se limita a registrar información sino que conlleva una reflexión permanente sobre el proceso y el contenido de la información.

Es habitual encontrar en la literatura sobre análisis de datos cualitativos referencias al “*análisis de contenido*” como un método de investigación que utiliza diferentes

procedimientos para realizar inferencias válidas a partir de datos textuales (Weber, 1990) o como una técnica de análisis para leer e interpretar el discurso (contenido y continente) de toda clase de documentos, fundamentalmente, escritos (Bardin, 1986; Bejar, 1991; Ruiz e Ispizua, 1989). Algunos autores, prefieren hablar de *procedimientos interpretativos* para referirse a las múltiples vías existentes para afrontar el análisis de datos cualitativos desde una perspectiva interpretativa o fenomenológica: síntesis narrativas, informes parciales, programas informáticos, matrices y gráficas descriptivas y explicativas, etc. (Bartolomé, 1990b; Gil, 1994; Rodríguez, Gil y García, 1995).

Nosotros nos situamos en esta segunda perspectiva y consideramos el *análisis de la información* como un proceso cíclico de selección, categorización, comparación, validación e interpretación de los datos inserto en todas las fases de la investigación que nos permitirá mejorar la *comprensión* de los fenómenos, actitudes, cambios, sentimientos e inquietudes que suscitará la aplicación del programa y *otorgar un sentido* a la información recogida. La ingente cantidad de datos cualitativos recogidos a través de la observación, las entrevistas, las reuniones del equipo de trabajo, las sesiones de aplicación del programa, etc. hará necesaria una *ordenación sistemática*, una *estructuración*, *reducción* e *interpretación* de la información que, por lo general, desde una perspectiva de análisis cualitativo, se lleva a cabo a través de un proceso de *clasificación* y *categorización* (Gil, 1994; Woods, 1987) que preserva la expresión textual de la misma.

Identificar y clasificar los datos consiste en examinar las unidades de significado⁶¹ que conforman el conjunto global de los datos objeto de estudio para encontrar en ellos determinados componentes temáticos que nos permitan clasificarlos en una u otra categoría de contenido. Las operaciones más representativas de las actividades de identificación y clasificación se conocen como categorización y codificación (Gil, 1994: 47):

⁶¹ La división de la información en unidades o segmentos de significado puede realizarse siguiendo diferentes criterios. Según criterios *espaciales* o *temporales* se pueden distinguir unidades de significado de carácter artificial como, por ejemplo, bloques de un determinado número de líneas, páginas, en función de un tiempo determinado (minutos), etc. Siguiendo un criterio de identificación de segmentos según el *tema abordado* es posible definir unidades que hacen referencia a conversaciones, sucesos, actividades, anécdotas, opiniones, comportamientos, etc. relacionados con un mismo tema. Este último criterio será el seguido en nuestro trabajo.

“La *categorización*, que constituye una importante herramienta conceptual en el análisis de datos cualitativos, hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico (...) La categorización se realiza conjuntamente a la división en unidades cuando ésta se hace atendiendo a criterios temáticos (...) El proceso de *codificación* no es más que la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que la consideramos incluida. Es el proceso físico, manipulativo mediante el cual se realiza la categorización”.

Por lo tanto, para proceder a la reducción de los datos que obtendremos en nuestro estudio será necesario utilizar un *sistema categorial* que de acuerdo a un marco teórico y conceptual constituya la guía o pauta de valoración para asignar cada unidad de significado a las diferentes categorías o dominios temáticos.

Llegados a este punto debemos forzosamente hacer mención de cuál es la orientación que adoptaremos frente al análisis de datos. Por lo general, se reconocen dos orientaciones diferentes en el análisis que dependen del procedimiento y la finalidad de la propia investigación a la hora de elaborar los dominios que permitirán organizar y profundizar en los datos recogidos (Bartolomé, 1994b; Gil, 1994). Un primer enfoque, surge de la orientación de estudios conceptuales que pretenden el desarrollo o la generación de teorías partiendo directamente de los datos y no de supuestos *a priori*. Aquí, el sistema categorial suele elaborarse, fundamentalmente, de manera inductiva a partir de los propios datos. El segundo enfoque parte de la necesidad de verificar supuestos preestablecidos, tratando de identificar proposiciones universales y leyes causales intentando ajustar los datos a las explicaciones de la realidad educativa. En este caso, los sistemas categoriales suelen estar elaborados *a priori*:

“Las categorías utilizadas en un estudio pueden establecerse *a priori*, de acuerdo con el marco conceptual teórico y conceptual previo, a las cuestiones o hipótesis que guían la investigación, a las categorías ya usadas en estudios de otros investigadores o a los instrumentos de investigación empleados” (Gil, 1994: 48).

En nuestro caso, nos situamos, fundamentalmente, dentro del segundo enfoque puesto que:

- a) En la clasificación y categorización de la información recogida para realizar el *diagnóstico a nivel de aula* utilizaremos las dimensiones que emergieron, a través de un proceso, fundamentalmente, inductivo, en la investigación etnográfica coordinada por Bartolomé (1994b) y que fueron contrastadas y validadas permitiendo identificar los modelos subyacentes (educativo, comunicativo y disciplinar) a la práctica educativa en contextos multiculturales.
- b) Para la integración y análisis de la información recogida a través de las *entrevistas* (I y II) realizadas al alumnado con el fin de aproximarnos a los procesos de construcción de la identidad étnica, utilizaremos las dimensiones de la identidad étnica identificadas por Sodowsky, Kwan y Pannu (1995).
- c) Para realizar una sistematización, análisis e interpretación de los *materiales cumplimentados por el alumnado* en la aplicación del programa y de la información obtenida a través de la *observación* de la puesta en práctica del mismo, nos basaremos, fundamentalmente, en los componentes de la identidad étnica que subyacen a cada una de las actividades del programa cuya articulación y fundamentación ha sido presentada en el capítulo anterior.

Toda la información recogida a través de las sesiones de observación, las entrevistas y las reuniones del equipo de trabajo serán transcritas íntegramente con un procesador de textos. Para ayudarnos en el proceso de análisis de dicha información, utilizaremos distintos procedimientos: tecnológicos y metodológicos.

En otro lugar (Sandín y Medina, 1993) hemos afirmado que es todavía muy reciente el tiempo en que los investigadores que utilizaban estrategias de recogida de información como la observación participante y las entrevistas en profundidad encontraban serias dificultades cuando se enfrentaban a la ardua tarea de analizar y valorar la ingente cantidad de datos que aquellas estrategias les proporcionaban. No hace muchos años que se venía recurriendo a la imaginación y creatividad del investigador para organizar sus datos

utilizando tijera, fichas de colores y, últimamente, las funciones de búsqueda de palabras y de cortar y pegar de los procesadores de texto.

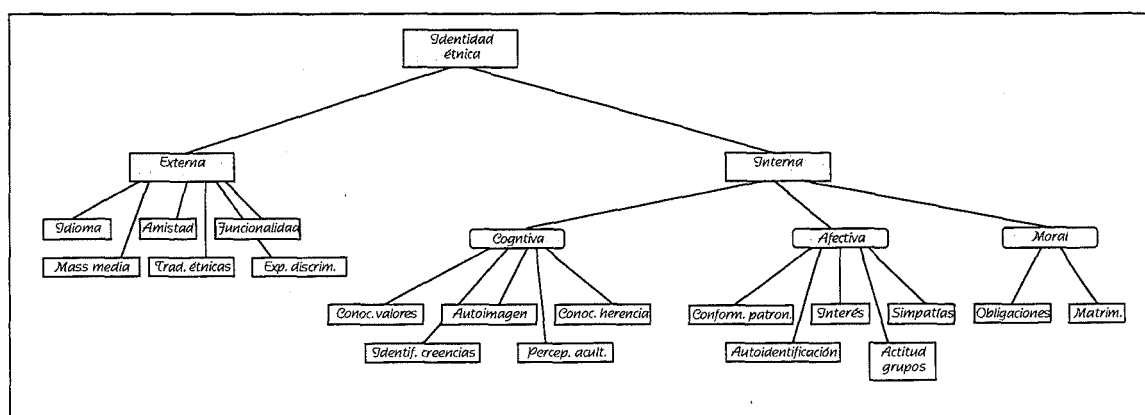
Así, pues y ante las posibilidades que, hoy en día, nos ofrecen los *programas informáticos para el análisis de datos cualitativos*, utilizaremos el programa “Nudist”⁶² para codificar la información procedente de las entrevistas y de las sesiones de observación que realizaremos para el diagnóstico previo del aula. También, la utilización de dicho programa nos permitirá numerar todas las líneas de los documentos que poseen la transcripción de la información recogida a través de las distintas estrategias de recogida de datos. Una vez codificada la información, el programa nos permite recuperar los datos a partir de los *códigos utilizados* o de *palabras clave*, utilizando, si es necesario, operadores booleanos. Los “resultados” de estas operaciones de búsqueda pueden ser visualizadas en la pantalla del ordenador, o pueden imprimirse en papel o bien pueden ser grabados en “disquettes” y ser recuperados, posteriormente, mediante cualquier procesador de textos.

Hemos optado por utilizar el programa “Nudist” frente a otros programas que existen en el mercado y que, incluso, habíamos utilizado en investigaciones anteriores (Bartolomé, 1994b) como, por ejemplo, el programa “Ethnograph v.3.0”, porque :

- a) Permite la codificación en “uno” o “dos pasos”: El proceso de “codificación” que consiste en asignar a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se incluye puede realizarse de dos formas. Existen programas (como “Ethnograph v.3.0”) en los que es preciso, en un primer paso, imprimir una copia del texto a codificar en papel, procediendo a la codificación del mismo y, en un segundo paso, introducir los códigos con sus correspondientes unidades de texto al ordenador. Este procedimiento se conoce como de “dos pasos”. Sin embargo, “Nudist” presenta los datos a codificar directamente sobre la pantalla del ordenador y a través de un procesador de textos propio permite la codificación directa. A este proceso se le denomina de “un sólo paso” (Rodríguez, Gil y García, 1995).

⁶² QSR NUD•IST® 3.0 (*Non numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theory -building*).

- b) Es un programa basado en la jerarquización: los sistemas jerárquicos, representados gráficamente a través de árboles invertidos, permiten disponer de una visión sobre las relaciones existentes entre diferentes categorías y códigos, desde los más generales hasta los más concretos. Desde el programa se crea un sistema de documentos donde se archivan los textos originales y el sistema de indización, en el que cada categoría es un “nudo” incluido dentro de una estructura jerárquica de árbol, pudiendo ser modificado con gran facilidad. A modo de ejemplo, mostramos el sistema categorial, en árbol, que resulta de la categorización que utilizaremos para el análisis de las entrevistas al alumnado, cuya estructura jerárquica responde a los diversos componentes de la identidad étnica propuestos por Sodowsky *et al.* (1995)



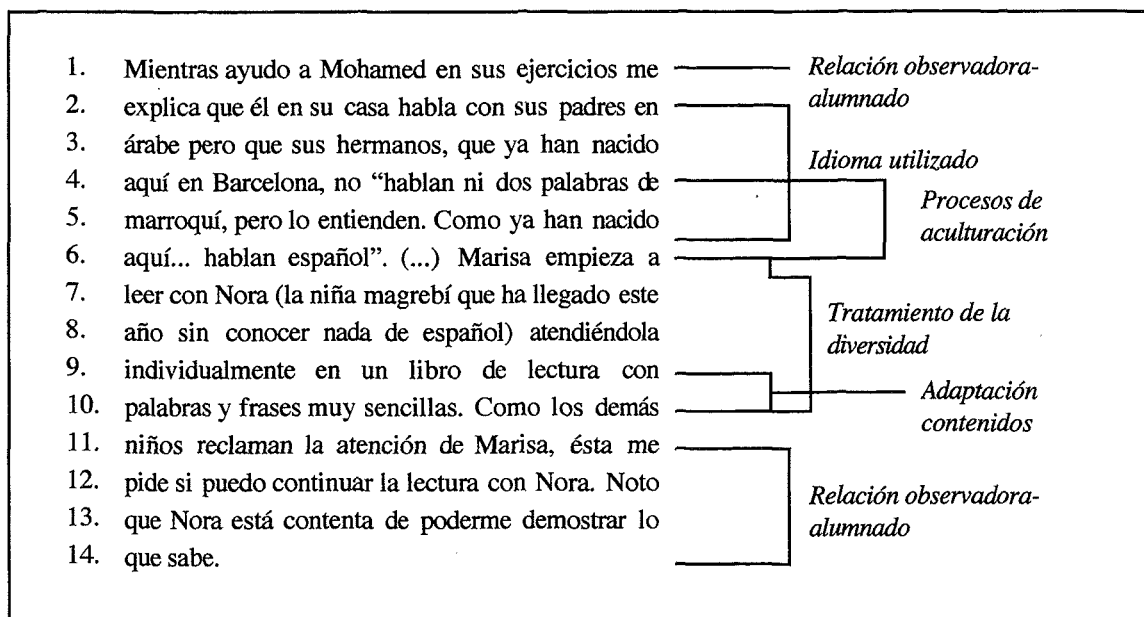
Sistema categorial jerarquizado (“Nudist”)

El proceso que se seguirá en la aplicación del programa “Nudist” para el análisis de los datos recogidos comprende las siguientes fases⁶³:

1. Transcripción: mediante un procesador de textos de toda la información que será analizada a través del programa.
2. Numeración: aunque no es necesario numerar el texto previo a la categorización del mismo, numeraremos los documentos para así poder, posteriormente, identificar los fragmentos extraídos de cada uno de ellos a través de la identificación de la línea superior e inferior que limita la unidad de significado.

⁶³ En el Anexo III, y a modo de ejemplo, se presenta el proceso de recuperación, con el programa Nudist, de los fragmentos categorizados con el código “autoidentificación” en las entrevistas realizadas al alumnado.

3. Indización de segmentos del texto según el sistema categorial utilizado. A modo de ejemplo se presenta en el siguiente cuadro, un fragmento de una sesión de observación en el aula y los códigos utilizados para categorizar el texto (esta información procede de la investigación etnográfica coordinada por Bartolomé (1994b) así como los códigos utilizados):



4. Emplear la indización y búsquedas como pilares básicos para encontrar fragmentos de textos y las ideas que en ellos se expresan.
5. Elaborar notas y memorandos sobre las ideas principales a medida que se desarrolla el proceso de análisis.
6. Reorganizar y establecer el sistema de indización (categorial), si es necesario.
7. Disposición de los datos (matrices, síntesis, etc.), interpretación y conclusiones.

Así, a lo largo de los próximos capítulos utilizaremos la siguiente notación para identificar los fragmentos extraídos de los diversos documentos y fuentes de datos:

“Nombre, E I/E II, 57-62”: donde “nombre” hace referencia al alumno/a entrevistado/a⁶⁴, “E” significa entrevista, “I” ó “II”, si el fragmento pertenece a la entrevista realizada en la primera o segunda sesión, y “57-62” responde a los números de línea inferior y superior que limitan el fragmento en la transcripción numerada de la entrevista.

⁶⁴ Los nombres de los alumnos y alumnas que participan en la experiencia son sustituidos por nombres ficticios en aras de asegurar la confidencialidad de la información que se aporta.

“**Obs. número, M/CN, 184-189**”: donde se identifica la sesión de observación realizada en el aula, si se realizó en matemáticas o ciencias naturales, y las líneas correspondientes que limitan el fragmento.

“**Rnúmero, persona, 34-45**”: donde “R” significa reunión del equipo de trabajo, acompañada de la sesión de la cual se extrae el fragmento, el miembro del equipo que realizó dicho comentario u opinión y las líneas correspondientes.

Explicitado el uso que haremos de los recursos tecnológicos para organizar, almacenar y estructurar la información recogida, cabe hacer mención a los procedimientos de síntesis y disposición de datos que utilizaremos. En ese sentido, nuestro estudio no se limitará a realizar una descripción minuciosa de la incidencia del programa sino que pretendemos, en la medida de lo posible, articular e integrar la información recogida a la luz del marco teórico que nos guía y que ha quedado explicitado en los capítulos anteriores.

Para proceder a una primera *síntesis y valoración* de la información recogida utilizaremos *matrices descriptivas* que nos permitirán organizar gráficamente la información, contrastarla e interpretarla (Bartolomé, 1990b). Normalmente, las matrices consisten en tablas de doble entrada en cuyas celdas se presenta una síntesis de la información recogida a través del proceso de observación o de la realización de entrevistas, de acuerdo con los aspectos especificados por filas y columnas. Nosotros sintetizaremos, en matrices descriptivas la información recogida durante la observación en el aula y que nos permitirá identificar los modelos educativo, comunicativo y disciplinar existentes, así como, la información recogida en las entrevistas realizadas al alumnado⁶⁵. En el análisis de las entrevistas procederemos, también, a realizar una aproximación cuantitativa de los diversos componentes de las dimensiones de la identidad étnica, valorando la situación del alumnado respecto a cada componente en una escala tipo Likert, de 1 a 5⁶⁶.

También, procederemos a realizar *síntesis descriptivas y valorativas* de las sesiones de observación realizadas en el aula durante el transcurso de la aplicación del programa y del contenido de las reuniones del equipo de trabajo que constituyen un primer nivel de

⁶⁵ En el Anexo VIII presentamos el vaciado de las sesiones de entrevista I y II realizadas al alumnado.

⁶⁶ El valor más bajo hace referencia a una presencia nula del componente analizado, el valor 2 significa “poca o baja presencia”, el valor 3 “media”, el valor 4 “bastante” y el valor 5 “alta”.

reducción de la información y servirán para reorientar el proceso de investigación y guiar el análisis de datos.

6.7. Rigor científico

No podemos finalizar este capítulo referente al diseño y los criterios metodológicos de esta tesis doctoral sin referirnos a las estrategias que utilizaremos para cumplir con los requisitos de rigor científico que contribuirán a desarrollar un trabajo sistemático, veraz y válido:

“Al intentar reconstruir una realidad, desentrañar sus redes de significado y, en definitiva, comprenderla en toda su profundidad, nos hacen falta indicadores de credibilidad. ¿Es *esa* la realidad? ¿Está quizás deformada por los instrumentos que se han empleado, por la prisa con que se ha trabajado, por la subjetividad de los informantes, por la arbitrariedad de la interpretación...?” (Santos Guerra, 1990: 162).

Existe consenso en afirmar que son cuatro los criterios de credibilidad que deberían tenerse en cuenta a la hora de valorar el rigor científico de las investigaciones (Guba, 1989). Los aspectos que hay que considerar son los siguientes:

- Valor de verdad: referido a la confianza que podemos depositar en las constataciones de una investigación. Isomorfismo entre los datos recogidos por el investigador y la realidad.
- Aplicabilidad: posibilidad de aplicación de los resultados a otro contexto o a otros sujetos.
- Consistencia: si los resultados de una investigación volverán a repetirse al replicar la investigación con los mismos o similares sujetos y en el mismo o similar contexto.
- Neutralidad: los resultados de la investigación han de depender de los sujetos investigados y de las condiciones de la investigación, pero no del investigador.

Dentro del paradigma cuantitativo, estos criterios se han etiquetado respectivamente con los términos: validez interna, validez externa/generalización, fiabilidad y objetividad. Dentro del paradigma cualitativo los términos utilizados para referirnos a estos criterios de rigor científico son: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Términos racionalistas y naturalistas, apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad		
Aspecto	Término científico	Término naturalista
<ul style="list-style-type: none"> • Valor de verdad • Aplicabilidad • Consistencia • Neutralidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Validez interna • Validez externa/generalización • Fiabilidad • Objetividad 	<ul style="list-style-type: none"> • Credibilidad • Transferibilidad • Dependencia • Confirmabilidad

Criterios de credibilidad en la investigación naturalista (Guba, 1989: 153).

Existen diferentes estrategias que permiten cumplir con los criterios de rigor de la metodología cualitativa. En el siguiente cuadro se recogen dichas estrategias.

Criterios y procedimientos para validar la información
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Credibilidad</u> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo prolongado en el mismo lugar/ Observación persistente • Juicio crítico de compañeros • Triangulación • Recogida de material de adecuación referencial • Comprobación con los participantes
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Transferibilidad</u> <ul style="list-style-type: none"> • Muestreo teórico • Recogida de abundante información • Desarrollar descripciones minuciosas
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Dependencia</u> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer una pista de revisión • Auditoría de dependencia • Réplica paso a paso • Métodos solapados
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Confirmabilidad</u> <ul style="list-style-type: none"> • Auditoría de confirmabilidad • Descriptores de baja inferencia • Ejercicio de reflexión

reducción de la información y servirán para reorientar el proceso de investigación y guiar el análisis de datos.

6.7. Rigor científico

No podemos finalizar este capítulo referente al diseño y los criterios metodológicos de esta tesis doctoral sin referirnos a las estrategias que utilizaremos para cumplir con los requisitos de rigor científico que contribuirán a desarrollar un trabajo sistemático, veraz y válido:

“Al intentar reconstruir una realidad, desentrañar sus redes de significado y, en definitiva, comprenderla en toda su profundidad, nos hacen falta indicadores de credibilidad. ¿Es esa la realidad? ¿Está quizás deformada por los instrumentos que se han empleado, por la prisa con que se ha trabajado, por la subjetividad de los informantes, por la arbitrariedad de la interpretación...?” (Santos Guerra, 1990: 162).

Existe consenso en afirmar que son cuatro los criterios de credibilidad que deberían tenerse en cuenta a la hora de valorar el rigor científico de las investigaciones (Guba, 1989). Los aspectos que hay que considerar son los siguientes:

- Valor de verdad: referido a la confianza que podemos depositar en las constataciones de una investigación. Isomorfismo entre los datos recogidos por el investigador y la realidad.
- Aplicabilidad: posibilidad de aplicación de los resultados a otro contexto o a otros sujetos.
- Consistencia: si los resultados de una investigación volverán a repetirse al replicar la investigación con los mismos o similares sujetos y en el mismo o similar contexto.
- Neutralidad: los resultados de la investigación han de depender de los sujetos investigados y de las condiciones de la investigación, pero no del investigador.

Dentro del paradigma cuantitativo, estos criterios se han etiquetado respectivamente con los términos: validez interna, validez externa/generalización, fiabilidad y objetividad. Dentro del paradigma cualitativo los términos utilizados para referirnos a estos criterios de rigor científico son: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Términos racionalistas y naturalistas, apropiados para los cuatro aspectos de credibilidad		
Aspecto	Término científico	Término naturalista
<ul style="list-style-type: none"> • Valor de verdad • Aplicabilidad • Consistencia • Neutralidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Validez interna • Validez externa/generalización • Fiabilidad • Objetividad 	<ul style="list-style-type: none"> • Credibilidad • Transferibilidad • Dependencia • Confirmabilidad

Criterios de credibilidad en la investigación naturalista (Guba, 1989: 153).

Existen diferentes estrategias que permiten cumplir con los criterios de rigor de la metodología cualitativa. En el siguiente cuadro se recogen dichas estrategias.

Criterios y procedimientos para validar la información
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Credibilidad</u> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo prolongado en el mismo lugar/ Observación persistente • Juicio crítico de compañeros • Triangulación • Recogida de material de adecuación referencial • Comprobación con los participantes
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Transferibilidad</u> <ul style="list-style-type: none"> • Muestreo teórico • Recogida de abundante información • Desarrollar descripciones minuciosas
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Dependencia</u> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer una pista de revisión • Auditoría de dependencia • Réplica paso a paso • Métodos solapados
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Confirmabilidad</u> <ul style="list-style-type: none"> • Auditoría de confirmabilidad • Descriptores de baja inferencia • Ejercicio de reflexión

En esta tesis doctoral se utilizarán las siguientes estrategias o procedimientos para asegurar el rigor científico de nuestra investigación:

• **Credibilidad**

Trabajo prolongado en el mismo lugar y observación persistente: previo a la aplicación del programa se realizará un diagnóstico de los modelos educativo, comunicativo y disciplinar existentes en el aula. La observación, fundamentalmente de tipo no participante, durante 20 sesiones de una hora de duración permitirá realizar un diagnóstico sistemático y preciso de dichos modelos. Así mismo, la asistencia de la observadora a todas las sesiones en las que se desarrollará el programa de acción tutorial permitirá un acercamiento y una toma de contacto directo participando tanto en el periodo de adaptación como de aplicación del mismo (curso académico 1995-96).

Juicio crítico de compañeros: contaremos en todo momento con las aportaciones, comentarios y sugerencias no sólo de las directoras de tesis doctoral, sino también de la asesora que integra el equipo de trabajo. La posibilidad de intercambiar opiniones, compartir procesos y contrastar puntos de vista supondrá un enriquecimiento del trabajo realizado.

Triangulación: así mismo, la evaluación participativa del programa se realizará en base a la información recogida a través de diversas fuentes:

- percepción del profesorado participante
- percepción de la propia investigadora
- percepción del alumnado

Recogida de material de adecuación referencial: todas las sesiones de trabajo del equipo serán grabadas en cassette, así como las sesiones de tutoría. Se grabarán, también, todas las entrevistas realizadas al alumnado. Se tomarán fotografías y grabaciones en vídeo de los murales y trabajos realizados por el alumnado. También, se fotografiarán diversos momentos de las dinámicas llevadas a cabo en el aula. Todo esta información constituye material de adecuación referencial del cual, a modo de ejemplo, se presentarán algunos documentos en los anexos de este trabajo.

Comprobación con los participantes: quizá sea éste el elemento del rigor científico que más relevancia tomará en nuestra investigación. El hecho de que la evaluación del programa se realice de manera colaborativa entre los miembros del grupo, supondrá la necesidad de contrastar una y otra vez, sesión tras sesión, la información recogida por los diferentes miembros para adaptar las actividades en

función de los resultados obtenidos. Podremos asegurar elevados grados de credibilidad y validez científica en nuestro trabajo ya que como Erickson (1989: 196) señala: “el criterio básico de validez son los significados inmediatos y locales de las acciones, según se definen desde el punto de vista de los actores”.

- **Transferibilidad**

Recogida de abundante información: para cumplir con este criterio el investigador debe hacer acopio de datos de modo que permitan comparar el contexto de investigación con otros contextos posibles, a los que se podría transferir los resultados. La transferibilidad o aplicabilidad depende de la existencia de otros contextos que tengan características equivalentes o similares. Cumpliremos con este criterio al recoger abundante información a lo largo de todo el proceso de innovación, no sólo referente a la aplicación en sí misma del programa sino, también, de las características del alumnado participante, del profesorado y del contexto educativo a nivel de centro.

Desarrollar descripciones minuciosas: concluido el estudio se deben elaborar descripciones del contexto suficientemente exhaustivas (descripción densa) como para que el lector del informe de una investigación pueda enjuiciar la correspondencia con otros contextos posibles. En nuestro caso, la realización de un diagnóstico en profundidad del contexto educativo en el que se lleva a cabo la innovación nos permitirá conocer de manera detallada y exhaustiva las características del centro y del alumnado participante, pues, ciertamente, cambios estructurales o personales del contexto en el que se lleve a cabo el programa pueden contribuir a cambios en su implementación.

- **Dependencia**

Establecer una pista de revisión: dejar constancia de cómo se recogieron los datos y se interpretaron es un aspecto clave para garantizar la dependencia. La pista de revisión posibilita el examen de los procesos por los que se recogieron los datos y se hicieron las interpretaciones. En este trabajo, las reuniones del equipo de trabajo y las decisiones que se adopten acerca de la adecuación y adaptación del programa constituirán la base sobre la cual se puede realizar el seguimiento del transcurso de la investigación.

Auditoría de dependencia: las directoras de tesis doctoral examinarán la pista de revisión y estimarán el grado en que los procedimientos utilizados se ajustan a la práctica generalmente aceptada.

- **Confirmabilidad**

En la investigación cualitativa se traslada el peso de la neutralidad del investigador a los datos, requiriendo evidencia no de la neutralidad del investigador, o sus métodos, sino de la confirmabilidad de los datos producidos. La confirmabilidad consiste en confirmar la información, la interpretación de los significados y la generación de conclusiones.

Auditoría de confirmabilidad: al igual que en la “auditoría de dependencia”, las directoras de tesis doctoral, controlarán la correspondencia entre los datos y las inferencias e interpretaciones que se han extraído de ellos.

Descriptores de baja inferencia: se realizarán registros de los procesos y dinámicas desarrolladas a lo largo de la implementación del programa de la manera más precisa posible: transcripciones textuales, citas directas de fuentes documentales, etc.

Ejercicio de reflexión: a lo largo del desarrollo de esta tesis doctoral se ponen de manifiesto los supuestos epistemológicos y metodológicos subyacentes que nos han llevado a plantear y orientar la investigación de una determinada manera y a formular un conjunto de preguntas de modo particular. La evolución del problema de investigación y las reorientaciones que ha sufrido el proceso de investigación quedarán recogidos en este trabajo.

EL ANÁLISIS DEL CONTEXTO Y LA CREACIÓN DEL EQUIPO DE TRABAJO

Introducción

En el capítulo anterior hemos presentado la fundamentación teórica y metodológica del trabajo desarrollado en esta tesis doctoral. Como ya hemos argumentado, la evaluación participativa se sitúa, fundamentalmente, dentro de un enfoque cualitativo de evaluación. Desde esta perspectiva, se aboga por la comprensión de cómo está siendo vivido el programa desde el punto de vista de los participantes en él. Para poder dar respuesta a ésta y otras cuestiones relacionadas con la evaluación participativa, se hace imprescindible la *evaluación del contexto* en el cual va a ser desarrollado nuestro trabajo y a la luz del cual se otorga sentido a las acciones y decisiones que se han tomado. Y ello es así, porque las acciones humanas están parcialmente determinadas por el contexto y el ambiente en el que suceden.

La parte empírica de esta tesis doctoral ha sido desarrollada en un colegio público del Distrito de "Ciutat Vella", en Barcelona. Para poder evaluar el impacto que la implementación del programa de acción tutorial ha supuesto es fundamental conocer cuál es la situación de partida en el que nos situamos antes de iniciar la aplicación del

permitirá, al finalizar, constatar posibles cambios, mejoras o transformaciones. La evaluación del contexto nos permite responder a varias cuestiones:

- ¿Cuál es la respuesta del centro, a nivel docente, administrativo, organizativo y de gestión respecto a la presencia de alumnado perteneciente a diversos grupos culturales?
- ¿Cómo se percibe la acción tutorial en el centro?, ¿en qué medida responde a las necesidades de los alumnos y alumnas inmigrantes?
- A nivel de aula, ¿cuál es la actuación del profesor-tutor, que participará en la aplicación del programa, en relación a los modelos educativos multiculturales existentes?
- ¿Cuáles son las características personales y culturales de los alumnos y alumnas que van a participar en el programa de acción tutorial?, ¿cuál es el nivel de integración de los grupos minoritarios?, ¿cuál es su percepción acerca de su identidad étnica?
- El programa, ¿responde a las necesidades que se desprenden a partir de este diagnóstico?, ¿qué ámbitos cubre y cuáles no?

Éstas y otras cuestiones se presentan en este capítulo. Para ello se ha realizado un diagnóstico en profundidad del centro en el cual hemos trabajado y, fundamentalmente, del aula en la cual se ha aplicado el programa. Es importante conocer las características individuales de cada uno de los alumnos y alumnas que han participado en el proceso puesto que sin conocer, aunque sea brevemente, su situación personal (edad, lugar de nacimiento, año de llegada a la escuela, origen de los padres, autoidentificación étnica, nivel de integración en el grupo clase, etc.) no podemos interpretar y comprender las respuestas y actitudes que, posteriormente, suscitan en ellos las dinámicas del programa de acción tutorial llevado a cabo.

Así mismo, se hace imprescindible conocer cuál es la actuación docente del profesor-tutor que participa como miembro del equipo de trabajo y que es la persona que aplicará el programa de acción tutorial en el aula objeto de estudio. Para realizar este diagnóstico, nos hemos basado en la identificación del modelo educativo, comunicativo y disciplinar que subyacen a su práctica docente. Esta aproximación nos ha permitido conocer, también, si la aplicación del programa de acción tutorial ha ejercido algún cambio en la actuación del tutor respecto a los modelos mencionados.

Antes de adentrarnos en la evaluación del contexto realizada, presentamos cuál ha sido el proceso de acercamiento al centro en el cual se ha desarrollado la parte empírica de este trabajo: presentación del proyecto a la Dirección, creación del equipo de trabajo (presentación de sus miembros) e integración del mismo en un Seminario sobre investigación-acción⁶⁷.

7.1. Inicio del proyecto

7.1.1. Búsqueda de un centro

A mediados del mes de septiembre de 1995 me puse en contacto con la directora del Colegio Público Cervantes con el objetivo de presentarle mi proyecto de tesis doctoral y plantearle la posibilidad de realizarlo en su escuela. Éste no era mi primer contacto con el centro.

Durante el segundo semestre del curso 1994-95 formé parte del equipo de investigación-acción del C.P. Pere Vila que al igual que otras dos escuelas de Barcelona, estaba desarrollando un proceso de innovación educativa en el ámbito de la Educación Multicultural⁶⁸. El equipo estaba compuesto por una profesora de Educación Especial, la

⁶⁷ El equipo de trabajo se incorporó durante el curso 1995-1996 al “III Seminario (1994-96). *Minorías étnicas y Educación multicultural: investigación-acción para el desarrollo de propuestas educativas multiculturales*” coordinado por la Dra. M. Bartolomé y organizado conjuntamente por el ICE (UB) y el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Pedagogía (UB).

⁶⁸ Innovaciones desarrolladas en el marco del Seminario III antes referenciado. Mi función dentro del equipo de investigación-acción del C.P. Pere Vila era la de asesorar y guiar el contenido y el proceso de la innovación propuesta por este centro.

tutora de séptimo curso y Jefe de estudios del centro, el profesor de Educación Compensatoria, un profesor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Pedagogía (UB) y yo. En uno de nuestros encuentros semanales del equipo, José M^a Castrillo, profesor de Compensatoria en la escuela Pere Vila y, también, en la escuela Cervantes, nos comentó que en esta última se estaba celebrando la “Semana Intercultural” y que si así lo deseábamos podíamos hacer una visita al centro. Nos pareció una idea estupenda enriquecer nuestro trabajo con las experiencias que se desarrollaban en otros centros. Además, el profesor José M^a nos había comentado en varias ocasiones la apertura y disposición de la escuela Cervantes a experiencias innovadoras en el campo de la Educación Multicultural y estábamos muy interesados en conocer alguna de sus actividades. Esa primera visita al centro me sorprendió gratamente. La segunda, me cautivó. Todavía se celebraba la “Semana Intercultural” cuando volví a la escuela acompañada de una de mis directoras de tesis y otras compañeras del Departamento interesadas en conocer la experiencia que se estaba realizando. Recuerdo que los niños más pequeños de la escuela habían sido reunidos en el comedor de la misma y que varias parejas de padres inmigrantes habían preparado comidas, bebida y postres típicos de su propia cultura. Los niños recibían una explicación por parte de los padres sobre el origen cultural de esos platos y los ingredientes que se utilizaban para cocinarlos y, después, tenían la oportunidad de probar todos y cada uno de ellos. Ese mismo día conocí a Domingo Jiménez, Jefe de estudios del centro, quien posteriormente aceptaría implementar el programa de acción tutorial en su aula.

7.1.2. Creación del equipo de trabajo

La directora del colegio Cervantes se mostró muy receptiva e interesada en mi propuesta y me sugirió la posibilidad de implementar el proyecto en el grupo de séptimo curso cuyo tutor era el profesor Domingo Jiménez o en el grupo de sexto curso puente, la tutora del cual era la profesora M^a Rosa Farré. La directora me informó muy favorablemente de ambos profesores, tanto a nivel personal como profesional y me facilitó en seguida una entrevista informal con ellos. De entrada, me interesé por la posibilidad de trabajar en el grupo de séptimo, debido a la edad de los alumnos, y pensé que si M^a Rosa aceptaba

también colaborar en el proyecto podría enriquecer mis datos con entrevistas en profundidad a algunos de sus alumnos.

Después de presentarles brevemente mi proyecto de investigación, tanto el profesor Domingo como la profesora M^a Rosa se mostraron muy abiertos e interesados en la experiencia. No dudaron ni un instante en colaborar conmigo y Domingo se sintió muy atraído por la posibilidad de implementar él mismo las actividades. Sin embargo, en pocos días, lo que iba a constituir una experiencia aislada de un tutor y un grupo de alumnos se convirtió en un proyecto de investigación más ambicioso que culminó con la creación de un equipo de trabajo en el centro compuesto por los dos profesores tutores a los que se ha hecho mención, Marta Sabariego, becaria de investigación del equipo coordinado por la Dra. M. Bartolomé y yo misma. A continuación resumo lo acontecido.

En un primer momento, la Dra. M. Bartolomé planteó la posibilidad de que el C.P. Cervantes se uniera a los equipos de investigación-acción que desde el curso anterior estaban desarrollando proyectos de innovación educativa. La aplicación del programa de acción tutorial, aunque al principio era una innovación que provenía de una propuesta externa, constituía una experiencia innovadora que podía llevarse a cabo de manera colaborativa por los miembros de un equipo. Así fue como M^a Rosa y Marta se unieron al proyecto inicial; la idea era experimentar las actividades del programa de acción tutorial en dos grupos, el del profesor Domingo y el de la profesora M^a Rosa. Marta realizaría la observación y valoración *in situ* del desarrollo del programa en el aula de sexto curso puente, lo que constituiría su trabajo exploratorio de tesis doctoral, como ya hemos comentado en el capítulo anterior. Por mi parte, seguiría el proceso en el aula de séptimo, coordinaría y guiaría la aplicación del programa en ambas aulas, proporcionaría información y formación sobre los objetivos, contenidos, metodología y estructura del programa a todos los miembros del equipo, recogería todas las aportaciones que, a nivel de grupo, se produjeran sobre la aplicación de las actividades, etc.

Sin embargo, eso no fue todo, puesto que en el mes de enero de 1996 la Dra. M. Bartolomé recibía la notificación de que el proyecto "*Evaluación de un programa de educación intercultural: desarrollo de la identidad étnica en Secundaria a través de la acción tutorial*" presentado al Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa

1995 (B.O.E. 13-VI-95) había sido aprobado y financiado por el CIDE. Dicho proyecto pretende introducir y valorar el programa de acción tutorial que presentamos en esta tesis doctoral en varias escuelas, de manera que la innovación llevada a cabo durante el curso 1995-96 en el C.P. Cervantes constituiría una experiencia piloto que se extendería a otras escuelas de Barcelona el curso siguiente.

Así pues, el equipo de trabajo que pondría en marcha el programa de acción tutorial planificado estaría compuesto por: Domingo Jiménez, tutor de séptimo curso; M^a Rosa Farré, tutora de sexto curso puente; Marta Sabariego y M^a Paz Sandín. A continuación presentamos brevemente a cada uno de los miembros del equipo y algunos de sus comentarios acerca de cómo vivenciaron personalmente los momentos iniciales del proyecto:

Domingo Jiménez, tiene 37 años y, desde hace once años, pertenece a la plantilla de profesores y profesoras del C.P. Cervantes. Ejerce como Jefe de Estudios desde hace nueve años. Es licenciado en Pedagogía y, en la actualidad, está culminando sus estudios en la licenciatura de Psicología. El interés y voluntad que el profesor Domingo ha demostrado hacia la Educación Multicultural en el C.P. Cervantes durante sus once años de ejercicio profesional han incidido positivamente en el centro definiendo una línea de trabajo intercultural muy necesaria en el contexto de diversidad cultural en que se encuentra la escuela. Es el tutor del grupo de séptimo de E.G.B.:

“A principios de curso M^a Paz Sandín nos propuso llevar a cabo un proyecto que denominó “identificación étnica”. Yo me sentí rápidamente atraído por la idea de la pedagoga. Vimos en seguida que tanto la conexión profesional como personal iba a conformar un grupo de trabajo idóneo” (Domingo. Informe final).

M^a Rosa Farré, tiene 41 años y es diplomada en Magisterio. Trabaja en el C.P. Cervantes desde hace 15 años y, en la actualidad, es la tutora del curso sexto puente. Este es un grupo muy heterogéneo y los alumnos difieren en cuanto a su edad cronológica, nivel de aprendizaje, ritmo y seguimiento del curso, origen familiar y procedencia étnica. Por esta razón, la atención a la diversidad individual y cultural es uno de los principios

básicos de la actuación docente de esta tutora. M^a Rosa, es una persona que muestra mucho interés por sus alumnos. Conoce a la perfección la historia familiar y la situación socioeconómica de cada una de las familias de sus alumnos y alumnas y colabora con suma dedicación con todos los agentes educativos y sociales que desde diferentes ámbitos intervienen y realizan el seguimiento de algunos de aquéllos: asistente social, centros de acogida, psicóloga, Educación compensatoria, etc.:

“Todo empezó un día en que Domingo me presentó a M^a Paz diciéndome que estaba interesada por nuestro colegio debido al gran número de alumnos extranjeros que había. Yo, sin poner ningún impedimento acepté la propuesta, pensando que me pedía la entrada en mi clase, como otras tantas licenciadas habían hecho, para hacer una observación y luego presentar una memoria de prácticas (...) Se trataba de que Domingo y yo teníamos que pasar las actividades a nuestros alumnos, hacer una buena observación durante las mismas, anotar todo en un diario, reunirnos todo el grupo un día a la semana y también una vez al mes encontrarnos con profesores de otros colegios que estaban haciendo desde el curso anterior un proyecto de Educación Intercultural y explicarles nuestras nuevas experiencias (...) nos dieron un dossier de actividades de las cuales teníamos que dar nuestra opinión y seleccionarlas. La verdad es que después de hojearlas y de escuchar a M^a Paz y a Marta vi que tenía delante mío una oportunidad única y que no podía desaprovechar, era algo que realmente valía la pena llevar adelante, o por lo menos intentarlo. Las actividades eran muy atractivas, muy bien seleccionadas y con ellas podía desarrollar en mi clase unas sesiones de dinámica de grupo que me permitirían a mi y a mis alumnos conocerles y conocerse mucho mejor” (M^a Rosa. Informe final).

Marta Sabariego, 23 años, es licenciada en Pedagogía (UB), especialidad de Orientación Educativa. En el año 1995 se incorporó como colaboradora al equipo de investigación GREDI⁶⁹ coordinado por la Dra. Bartolomé. Actualmente, está adscrita al

⁶⁹ “Grup de Recerca en Educació Intercultural”, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Pedagogía, UB.

mencionado grupo como becaria del programa FI (Formación de investigadores)⁷⁰ y está cursando el programa de doctorado “Diferencias educativas e igualdad de oportunidades” del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Pedagogía (UB).

Presentado el equipo de trabajo que colaborará en la aplicación del programa cabe, ahora, acercarnos al centro, el aula y el alumnado que participará en el mismo. Comenzamos presentando un diagnóstico a nivel de centro para, posteriormente, aproximarnos a la caracterización y descripción del modelo educativo que caracteriza la actuación docente del tutor del aula de séptimo curso y, finalmente, presentar un diagnóstico en profundidad del alumnado de este grupo.

7.2. Análisis del contexto

7.2.1. Diagnóstico a nivel de centro

7.2.1.1. Ficha técnica del centro

Ficha técnica del Centro

Nombre del centro: Colegio Público Cervantes

Dirección: Sant Pere Més Baix, 31

Teléfono: 268.20.50

Población: Barcelona *C.P.:* 08003

Nombre Director/a: Rafaela Prats i Gimeno

Nombre coordinador/a del ciclo en el cual se interviene: M^a Rosa Farré

Nombre Jefe de Estudios: Domingo Jiménez

Tipo de centro: Escuela catalana, pública y laica

Niveles educativos: Educación Infantil, Ciclo Inicial, Ciclo Medio y Ciclo Superior de Educación Primaria y segunda etapa de EGB (curso puente, 7º y 8ª EGB).

Total alumnos: 270

Total profesoras/as: 19 profesoras, incluidos los del Programa de Compensatoria, el Aula de Educación Especial y Religión

⁷⁰ Impulsado conjuntamente por “Vicerectorado de Investigación, Vicerectorado de Docencia y Estudiantes y Vicerectorado de Ordenación Académica y Profesorado” de la Universidad de Barcelona.

7.2.1.2. Descripción socioeconómica

El C.P. Cervantes está situado en la calle *St. Pere Més Baix, 31* de *Barcelona* y se enmarca dentro del distrito de *Ciutat Vella*. Actualmente esta zona ocupa una superficie total de 431,22 hm² divididos en cuatro grandes barrios: "El Raval", "La Barceloneta", "El Barri Gòtic" y "El Casc Antic". La escuela queda encuadrada en este último.

Según los datos facilitados por el Ayuntamiento⁷¹, la población de derecho de este distrito asciende a 90.612 habitantes, siendo la de hecho un poco más elevada: 101.084 en total. De ésta, el 89% (90.246 habitantes) son residentes presentes, el 10,7%, transeúntes y el 0,3%, residentes ausentes.

Por tanto, la *superpoblación* es una realidad en la zona, pues el número de habitantes por kilómetro cuadrado es ampliamente superior al de la media del territorio barcelonés (más de 21.000 habitantes, frente a unos 16.000 del resto).

En cuanto a su procedencia, el 95% es de nacionalidad española, el 0,5 tiene origen europeo, el 0,8 proviene de América (Argentina, Chile y Perú, básicamente), el 0,7 procede de Filipinas y el 1,1% corresponde a la población marroquí. El resto se reparte entre las demás nacionalidades de Europa, Asia, África y Oceanía.

El tejido social del barrio es el resultado de las diversas olas migratorias acontecidas hasta ahora en nuestro entorno y se vislumbra como el punto de encuentro de diversas culturas y etnias.

En cuanto al perfil de esta población inmigrante en edad y en nivel de instrucción, mayoritariamente, se trata de personas (hombres y mujeres) entre 20 y 34 años, con hijos y familiares mayores (personas de 65 o más años de edad) y con un nivel cultural de primaria que en bastantes casos es incompleta. De todas formas hay que señalar que sólo el 0,2% no sabe leer o tiene dificultades y que el 26% posee estudios de bachillerato elemental y superior.

⁷¹ Datos obtenidos a partir del "Anuari Estadístic de la Ciutat de Barcelona" (1994).

Respecto a la situación laboral y profesional de la población en general del distrito, en el censo de Población de 1991 el 41% de ésta es laboralmente activa.

La calle Sant Pere Més Baix es la muestra más representativa de esta actividad pues se caracteriza por la presencia de una animada vida comercial en el barrio que dota la zona de un toque especial de vitalidad.

Un último aspecto a destacar dentro de la descripción socioeconómica del centro, son las condiciones urbanísticas y de habitabilidad del distrito: "El Casc Antic", como los demás barrios que lo integran, está formado por numerosas calles estrechas con escasas y malas condiciones de luz: su tamaño estrecho y la altura de los pisos y casas dificulta el filtro del sol en muchas de las viviendas ocupadas.

Además, estas calles junto con los antiguos y viejos edificios característicos de la zona, en la mayoría de los casos, tampoco reúnen las garantías mínimas de habitabilidad: ello llevó al abandono de los pequeños comerciantes, menestrales y artesanos de la zona en busca de una mejor calidad de vida y actualmente también determina que sirvan de cobijo a los sectores de la población con menos recursos económicos, así como a los inmigrantes recién llegados y con un bajo o nulo poder adquisitivo.

Entre las características más destacadas de esta degradación urbanística cabe mencionar una deficitaria infraestructura, problemas de humedad, falta de ventilación y deficiencias de luz y agua corriente, con los consiguientes conflictos que ello comporta.

En comparación con el resto de distritos de Barcelona, Ciutat Vella alberga más de cuatro mil edificios construidos antes de 1901 y sólo 59 de después de 1980. El año medio de antigüedad de los mismos corresponde al 1904, el más antiguo de todos los del resto de la ciudad⁷². Se trata de construcciones con un número de plantas que oscila entre tres y seis en su mayoría, casi todas sin garaje y con una superficie media de 68 m. cuadrados. Las viviendas presentan de dos a tres dormitorios y un sólo baño auxiliar. Esta situación, sin duda alguna, contribuye a la existencia de un mayor índice de mortalidad en el barrio, muy superior al de los otros distritos e incluso a la media de Barcelona ciudad, cuya causa

⁷² Fuente: "Cadastré. 1991. Departament d'Estadística. Ajuntament de Barcelona".

principal -a parte de los accidentes, homicidios y suicidios- es la gran cantidad de enfermedades sociales infecciosas, como es el caso de la tuberculosis o el SIDA.

Como indicador social que podemos señalar al respecto es el valor medio de la esperanza de vida en este distrito, el cual corresponde al menor de toda el área metropolitana de Barcelona (70.2 años)⁷³. A pesar de ello, también es cierto que Ciutat Vella presenta la mayor proporción de ancianos lo cual, sin duda, favorece el índice de mortalidad.⁷⁴

Ante todas las deficiencias urbanísticas que se acaban de comentar, en los últimos seis años se han tomado medidas de reconstrucción y rehabilitación urbanas. Así, se ha invertido incluso más dinero que en todos los demás distritos juntos tanto en actuaciones de viviendas rehabilitadas como en la subvención de las mismas (100,9 millones de pesetas en total)⁷⁵.

7.2.1.3. Descripción educativo-cultural

El distrito dispone de una extensa red de servicios educativos en todos los niveles:⁷⁶

- Centros de educación infantil y primaria: 35 centros (17 públicos y 18 privados)
- Centros de educación especial: 0 centros (en las escuelas ordinarias hay aulas de educación especial)
- Centros de BUP: 11 centros (3 públicos y 8 privados)
- Centros de FP: 11 centros (2 públicos y 9 privados)
- Centros de ESO: 4 centros (2 públicos y 2 privados)
- Centros de Bachillerato: 2 centros (1 público y otro privado)
- Centros de módulos profesionales: 3 centros (2 públicos y 1 privado)
- Escuelas de Formación de Adultos: 5 centros⁷⁷. Imparten tanto enseñanzas regladas (nivel de alfabetización, neolectores, certificado, pregraduado, graduado, postgraduado, acceso FP y acceso a la Universidad) como enseñanzas no regladas

⁷³ Fuente: "Gerencia Àmbito de Benestar Social. Ajuntament de Barcelona".

⁷⁴ Fuente: "Gerencia Àmbito de Benestar Social. Ajuntament de Barcelona".

⁷⁵ Fuente: "Direcció General d'Arquitectura i Habitatge. Generalitat de Catalunya".

⁷⁶ Fuente: "Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Gabinet Tècnic".

⁷⁷ Fuente: "Generalitat de Catalunya. Direcció General d'Afers Socials".

En lo referente al plano cultural⁷⁸, Ciutat Vella es un distrito que posee cuatro bibliotecas populares, dos bibliotecas infantiles, dos bibliotecas generales (Ateneu Barcelonès y Biblioteca de Catalunya), siete bibliotecas especializadas y tres bibliotecas de museos. Paralelamente, hay que resaltar la presencia de importantes edificios y patrimonios, tales como el "Institut Català del Teatre", "El Palau de la Música", o el "Museu Picasso", todos ellos ubicados muy cerca de la escuela.

Esta misma gama se repite en recursos y servicios sociales de carácter asistencial⁷⁹: así, funcionan 4 centros de atención primaria, 4 unidades de tratamiento de estimulación precoz, 7 residencias de estancia limitada, 3 comedores sociales y distintos establecimientos de atención social para la infancia y adolescencia (equipos de atención, centros residenciales de acción educativa, centros abiertos, pretalleres), para la vejez (residencias, centros sociosanitarios, centros de día, "casals") y para disminuidos (residencias y centros ocupacionales).

A todo ello hay que añadir la intervención desde el Programa de atención especializada municipal⁸⁰, a través de los tres EAIA's o Equipos de Atención a la Infancia y Adolescencia en riesgo social y el Programa de atención primaria municipal⁸¹ cuya intervención es polivalente y se dirige a la población en general (atención jurídica, prevención y tratamiento del absentismo escolar, planes de atención social integral, realojamiento de la población, entre otras).

Además, también existen iniciativas de promoción y participación municipal dirigidas a la infancia ("casals" infantiles) y a la juventud ("casals" de jóvenes):

- "Casal de Joves Municipal": dirigido a jóvenes de 16 a 25 años. Se trata de un servicio municipal gestionado por la empresa *Trànsit*. Desarrolla un proyecto integral que abarca la realización de talleres durante todo el año y colonias y viajes en verano. Como equipo de profesionales, colaboran dos animadores sociales y un educador que

⁷⁸ Fuente: "Centre d'Informació de la Virreina. Àrea de Cultura. Ajuntament de Barcelona".

⁷⁹ Fuente: "Departament de Benestar Social. Secretaria General. Generalitat de Catalunya".

⁸⁰ Fuente: "Catálogo de Servicios Personales Municipales. Gerencia Àmbito de Benestar Social. Ajuntament de Barcelona".

⁸¹ Fuente: "Catálogo de Servicios Personales Municipales. Gerencia Àmbito de Benestar Social. Ajuntament de Barcelona".

se ocupa de la problemática social de los jóvenes asistentes; así les procura información sobre los temas que más les interesa como el SIDA, las drogas etc....

- “Proyecto *Franja*”: se trata de una iniciativa municipal y gestionada por la *Creu Roja*. Se dirige al colectivo de niños y niñas entre los 12 y 16 años. Se lleva bajo la responsabilidad de una educadora que se ocupa de 40 alumnos. Trabaja durante todo el año de lunes a viernes y fuera del horario escolar. Desarrolla distintas actividades de carácter deportivo, talleres, expresión corporal y artística, etc. Además, en verano, también organiza un “Casal d’Estiu” y colonias durante el mes de julio.
- “Casal Infantil Municipal: responde a un servicio municipal gestionado por la *Creu Roja*. Funciona bajo la dirección de cuatro animadores/as que organizan actividades diarias de las 17.15h-19. 30h. En verano también planifica colonias durante todo el mes de julio y un “Casal d’estiu”.

7.2.1.4. Historia de la escuela

El edificio que ocupa la escuela es un antiguo palacio que fue habilitado en 1939 y con unas características propias para esta función. El palacio, del S. XVIII, poco a poco entró en un proceso de deterioro y progresivamente surgieron numerosos problemas: humedades, derrumbamiento de paredes, agujeros por todos los lados, corrientes de aire, etc. lo cual en 1985 llevó a calificar su estado de "tercermundista".

En realidad, la escuela sólo ocupaba una parte del edificio total: la otra estaba alquilada a vecinos o comerciantes. Esta situación de deterioro y precariedad desencadenó en el derrumbamiento y el traslado posterior del centro a un nuevo edificio construido expresamente. Así fue como en septiembre de 1988 la escuela se ubicaba provisionalmente en la calle Iradia 31, en una torre que cumplía la función de ser el centro de paso de la institución afectada por una reestructuración muy profunda de sus instalaciones. El traslado a su antigua y actual ubicación se efectuó en abril de 1992 cuyas condiciones aparecieron y continúan siendo más que suficientes en todos los sentidos: modernidad, sin problemas de barreras arquitectónicas, funcionalidad, luminosidad, higiene y calidad de vida.

De hecho, tal cambio estuvo bastante en línea con la filosofía subyacente al proyecto de reconstrucción del paisaje urbanístico de "Ciutat Vella", dirigido a la progresiva descongestión humana, la obtención de espacios abiertos y la rehabilitación de viviendas a fin de reducir, al mismo tiempo, el conflicto social.

7.2.1.5. Estructura y organización del centro

Proyecto educativo

La escuela Cervantes es una *escuela pública*, por tanto está al servicio de la sociedad, es sensible a su problemática y permanece abierta a todas las personas que respeten los principios democráticos, sin discriminaciones lingüísticas, culturales, económicas y sociales. Su gestión y control tanto en el financiamiento como en la administración y planificación pedagógica van a cargo de las instituciones de la misma escuela, así como de las fuerzas sociales representativas del entorno donde se ubica.

Es respetuosa con la pluralidad ideológica, tanto en la vertiente religiosa como política y contraria a toda forma de imposición de las mismas. Sus valores éticos están basados en la educación para la solidaridad, la democracia, el civismo, la paz, el respeto al otro, el diálogo y en el fomento de comportamientos no violentos ni discriminatorios.

La escuela Cervantes es una *escuela catalana*, arraigada a su país y educadora de todas sus manifestaciones culturales, históricas, folklóricas y, sobre todo lingüísticas en tanto en cuanto la lengua catalana es utilizada como el medio normal de expresión y comunicación.

La escuela Cervantes es una *escuela integradora* porque reconoce la compleja realidad multicultural de su entorno: así, el centro acoge un tejido escolar constituido por niños y niñas procedentes de 19 nacionalidades distintas. Su objetivo es lograr la verdadera convivencia de ciudadanos en un mismo mundo. Por ello, promueve un proceso educativo favorable a la integración global (personal, cultural y académica) de su alumnado.

La escuela Cervantes es una *escuela activa*, pues parte de los principios de la observación, la experimentación y la participación activa del alumnado en todas sus tareas, sin olvidar la necesidad de fomentar la proyección externa hacia la sociedad y el mundo real.

La comunidad educativa

La estructura organizativa del centro consta de tres niveles básicos:

- . la educación infantil (P3, P4 y P5).
- . la educación primaria (1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º)
- . 6º curso-puente, 7º y 8º de EGB (ambos, en vía de extinción a causa de la implantación de la nueva reforma escolar).

Cada curso académico funciona con una sola línea y la ratio media de alumnos-profesor/a es de 22 a 25 alumnos y alumnas por grupo. El número total de chicos y chicas que alberga la escuela es de 270. Un 50% del alumnado pertenece a diversos grupos socioculturales, predominando el colectivo de alumnas y alumnos magrebíes.

En cuanto al profesorado del centro, el equipo total está formado por 19 profesionales cuyas funciones corresponden a las de tutoría y docencia en todas las materias. Además, en algunos casos la tutorización es exclusiva en áreas o servicios muy concretos: así, por ejemplo, educación física, lengua catalana, religión y música van a cargo de un/a profesor/a específicamente, cuya titulación le acredita para asumir tal responsabilidad. Paralelamente, el servicio de compensatoria y el aula de educación especial también suponen la dedicación exclusiva de dos personas.

La titulación general del equipo es de Diplomados en Magisterio en las diversas especialidades; sólo cinco de ellos han realizado, además, una licenciatura (básicamente de Pedagogía, Historia, Filosofía o Filología Catalana).

De todas formas, la formación permanente parece ser un “leit-motiv” importante en su tarea docente, pues casi todos participan en distintos cursos de perfeccionamiento sobre temas diversos: la atención a la diversidad, la introducción de la informática educativa y las bibliotecas y mediatecas escolares son algunos de los más destacables.

El Reglamento de Régimen Interno

El Reglamento de Régimen Interno establece las normas de conducta para toda la comunidad escolar y así, crear un espacio de comunicación y desarrollo personal. Dos son los objetivos generales que subyacen en la base de este reglamento en la escuela:

- . Formar individuos capaces de integrarse en la sociedad de su tiempo.
- . Conseguir una mejor convivencia, teniendo siempre presente las necesidades surgidas de la actividad pedagógica del centro.

Para ello se establecen unas normas generales sobre los derechos y deberes tanto de las familias, como del alumnado y el profesorado. Al mismo tiempo, también se dicta una normativa general de convivencia en el centro y se definen las sanciones y concepto de faltas leves, graves y muy graves.

En ningún caso se observa un reglamento diferenciado en función del origen u otra característica personal del alumnado: las normas establecidas son válidas para todos los alumnos del centro y no se contemplan acciones específicas según su origen o entidad étnica.

Recursos y servicios disponibles

1. El programa de Educación Compensatoria:

El Programa de Educación Compensatoria comenzó a aplicarse hace ahora unos nueve o diez años. El CP. Cervantes fue pionero en la puesta en práctica de este servicio, la iniciativa del cual fue a cargo del profesor José M^a Castrillo. Este profesor visita el centro tres veces por semana: los lunes, los miércoles y los viernes, de las 10.00h. a las 14.00h. A lo largo de su estancia en la escuela trabaja con dos grupos de alumnos de diferentes minorías durante 3/4 de hora cada uno: básicamente realiza un tipo de soporte en todas las asignaturas, resolviendo las principales dificultades y repasando aquellas cuestiones que les resultan más dificultosas.

Los destinatarios más directos de este servicio es el alumnado de minorías étnicas. Sin embargo, también se atienden las necesidades del profesorado que los trata o la misma

institución que les alberga, sin olvidar sus familiares en temas básicamente de formación o información.

Los objetivos del PEC en cuanto a sus principales destinatarios, el alumnado de minorías, es ofrecer un soporte en todas las dificultades que presenten a nivel académico. Además, también incide en la integración personal de estos colectivos, trabajando todos aquellos aspectos que la puedan dificultar: cabe destacar el trabajo realizado en todo el tema de los hábitos (de higiene y vestido, básicamente), así como otras cuestiones de carácter más personal, por ejemplo, la inadaptación voluntaria al país de acogida debido a un acatamiento excesivo de la propia cultura o problemáticas generadas por prejuicios y estereotipos sociales.

El otro destinatario de este servicio es el mismo profesorado: en este sentido, se toman medidas de tipo formativo e informativo (ofreciéndoles cursillos sobre la metodología más adecuada de cara al tratamiento de la diversidad, información sobre las diferentes culturas, tratamiento de valores, etc.) y también se les da soporte sobre los recursos didácticos a emplear (materiales preparados, libros...).

Por último, el PEC también ha incidido y está incidiendo en las familias del alumnado de minorías: así, uno de los primeros objetivos que se pusieron en práctica con las madres de estos niños y niñas fue hacerles ver la importancia de respetar los diferentes hábitos de higiene, sobre todo de cara a su integración en el contexto escolar.

2. El Aula de Educación Especial:

Se trata de un servicio que atiende a los niños niñas de P-3, P-4, P-5, 1º, 2º, 3º y 4º de EGB con problemas de aprendizaje. El plan de trabajo seguido por la profesora responsable atiende los siguientes objetivos:

- Colaborar en la implantación de los hábitos con el alumnado de P-3.
- Participar y colaborar en el trabajo de pregrafismo y psicomotricidad con el alumnado de P-4.
- Intervenir en el trabajo de “rincones” (Juego Simbólico) con el alumnado de P-5 en el aula ordinaria.
- Intervenir en el trabajo previo y propio del programa de lecto-escritura en el primer nivel.

- Reforzar la lecto-escritura, la expresión oral, la orientación espacio-temporal y la atención y observación en el segundo nivel.
- Trabajar la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, el vocabulario, la orientación espacio-temporal y la fonología y ortografía con el alumnado del tercer nivel.
- Idem con el de cuarto curso.
- Asesorar y atender el alumnado con necesidades educativas especiales, así como al profesorado que le atiende: dar soporte a los maestros y maestras en el programa de integración de un niño afectado de parálisis cerebral y otro de síndrome de Down; colaborar en el plan de prevención de Educación infantil y dar orientaciones adecuadas y específicas, a nivel escolar, para el alumnado en general con dificultades.
- Coordinar los tutores, el equipo directivo, el EAP y otros servicios y profesionales que lo requieran.

El volumen de alumnado de otras etnias atendido por este servicio es significativo: así, cuando se trata de niños y niñas magrebíes, por ejemplo, constituye poco más de la mitad del total.

3. “Equipo de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica”:

La intervención del EAP en el C.P. Cervantes tiene lugar semanalmente, cada viernes, a cargo de Maribel Puigjaner Colom y la educadora del Ayuntamiento. Básicamente, las áreas de intervención son tres:

1. Asesoramiento para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales.
2. La valoración psicopedagógica individual.
3. Asesoramiento al centro.

Otras instituciones que intervienen en el centro son “TRIA”, una asociación de voluntarios de la Salle-Comptal que dedica su atención al refuerzo escolar del alumnado de secundaria o últimos cursos de EGB después del horario escolar; “RAI”, Recursos d’ Animació Internacional que responde a una iniciativa con carácter privado y subvencionada. Su objetivo es ofrecer la posibilidad de viajar a chicos y chicas de 16 a 25 a fin de que conozcan el mundo y fomenten el intercambio cultural; “Centro de Servicios Sociales Casc Antic”, de carácter local, cuyo equipo de profesionales está integrado por cinco asistentes sociales y dos educadores. Uno de éstos (Rosa Patino) se encarga directamente

del C.P, Cervantes y sus funciones cubren las áreas de atención de demandas concretas sobre el control del absentismo escolar, la responsabilidad familiar en los temas académicos y escolares y la orientación escolar y profesional al alumnado de los últimos cursos (especialmente de 8º de EGB). Paralelamente, también deriva todos aquellos casos de riesgo social especialmente difíciles a los profesionales más adecuados, tanto de los otros servicios sociales (asistente social), como del “EAP” y el “EAIA” (psicólogo, pedagogo); “Centre Càritas”, un servicio que funciona en calidad de centro de día y cubre a la población de 4 a 14 años con unas características muy especiales de precariedad familiar y escasas posibilidades económicas y el “EAIA” que responde a un servicio de atención a la infancia que se ocupa de los casos con riesgo escolar y social.

Calendario escolar: la organización temporal en el centro

La confección de calendarios y horarios corresponde al equipo de profesores y profesoras, junto con el Cap d’Estudis. Se realiza siempre a principio de curso, respetando la normativa legal y los criterios relacionados con aspectos *higiénico-biológicos* (capacidad de trabajo, edad, motivación, atención, espacio, condiciones del lugar de trabajo...), *aspectos pedagógicos* (alternancia entre ritmos de descanso y actividad, combinación de las actividades según se necesite más o menos concentración, organización de grupos por ciclos, niveles, grupos pequeños...) y *aspectos de distribución temporal de los contenidos* (distribución racional, no dedicar demasiado tiempo a unos temas, prever su reaparición...).

El “APA” y las actividades extraescolares

La organización de las actividades extraescolares es responsabilidad del Consejo Escolar junto con el APA del centro. Para este curso se han previsto las siguientes actividades: *Baloncesto y Voleibol, iniciación al deporte, talleres de manualidades y psicomotricidad.*

Relaciones y proyección externa del centro educativo

1. Relaciones familia-escuela:

La mayoría de familias no muestran ningún tipo de interés en acudir a la escuela voluntariamente. Se observa una gran falta de iniciativa en pedir entrevistas con el

profesorado y preocuparse por el seguimiento académico de sus hijos e hijas. El medio más habitual de comunicación tutor/a-padres es por cartas o notas que los primeros transmiten a estos últimos a través de los niños. Entonces, para controlar que realmente han recibido los mensajes, se obliga a devolver las cartas o notas firmadas por uno de los dos (el padre o la madre) el día después.

En los últimos años, por suerte, se ha observado un cambio importante de actitud sobre todo a nivel de las familias del alumnado más pequeño que muestran un mayor interés por las cuestiones relacionadas con la educación de sus hijos e hijas. Asimismo, podemos señalar que algunos de los padres de alumnado perteneciente a diversos grupos culturales participa activamente, desde hace algunos años, en la Semana Intercultural que organiza la escuela cada curso durante el mes de abril: elaboran comidas típicas del grupo que llevan a la escuela con el fin de que las personas asistentes a la celebración puedan conocerlas y degustarlas, explican cuentos y leyendas, bailan y prestan objetos, vestidos y otros elementos culturales propios para la exposición que se celebra en el claustro del centro.

Cabe señalar, también, la gran tarea que, en especial desde la Dirección del centro, se está desarrollando con la creación de una “Escuela de padres” que intenta promover las relaciones escuela-comunidad. Sin embargo, y muy a pesar de las personas que impulsan el proyecto, la respuesta de los padres, por ahora, no ha sido la esperada.

2. Relaciones escuela-comunidad:

Las relaciones directas del centro con otras asociaciones o instituciones del barrio es relativamente restringida pues el contacto real con muchas de éstas es posible gracias a la intervención de los servicios sociales.

Para ilustrar esta relación externa, podemos citar el “Centro Filipino” el cual ha colaborado gratuitamente durante todo este curso en la realización de actividades diversas dirigidas a todo el alumnado en general y con el objetivo de ofrecer un conocimiento amplio de los aspectos más significativos de la cultura filipina. También participó en la preparación de unos bailes típicos de este país con motivo de la celebración de la Semana Intercultural.

En cuanto al uso de instalaciones, el centro goza de una pista y un gimnasio lo suficientemente equipados como para no requerir ningún otro espacio. También está abierto a las fiestas que se organizan a nivel de zona y, aunque no participe directamente en ninguna de ellas, sí que ofrece la información pertinente al alumnado a través de pancartas y carteles propagandísticos colgados en el centro.

7.2.1.6. La Educación Intercultural: un modelo a nivel institucional

El CP. Cervantes es una escuela que consigue articular perfectamente su identidad catalana con el talante abierto y sensible a la realidad multicultural que alberga. Si bien en el Proyecto educativo no se contempla ningún apartado que haga especial referencia a la multiculturalidad, también es cierto que en sus líneas pedagógicas se prescriben los valores de tolerancia y respeto hacia la pluralidad ideológica y la compleja realidad multicultural del centro y de su entorno, sin olvidar la integración global y la verdadera convivencia de su alumnado como objetivos prioritarios.

Todo ello favorece el cultivo del diálogo intercultural, el cual se manifiesta sobre todo a través de:

- el ambiente material: las paredes de los pasillos están decoradas con algunas de las descripciones de los niños y niñas sobre su propio país y costumbres con motivo de los *Jocs Florals* y *Sant Jordi*.
- el clima de la escuela, muy sensible a la lucha por la igualdad de derechos y la no discriminación, lo cual ha llevado a tomar medidas desde el propio Equipo Directivo orientadas a compensar los déficits que en algunos casos padecía el alumnado como, por ejemplo, el servicio de becas tanto de comedor como de libros y matriculación en el centro. Muchas de estas ayudas las reciben niños y niñas inmigrantes, recién llegados a Cataluña.
- las diversas actividades contempladas en el plan anual, algunas de las cuales constituyen toda una experiencia en la que la comunidad educativa experimenta colectivamente el valor de la multiculturalidad. Entre las más relevantes destaca la *Semana Intercultural*, durante la cual se organizan distintos talleres y celebraciones que permiten conocer y

vivir personalmente algunos de los elementos más significativos de las distintas culturas: la comida, los bailes, los vestidos, la música, trabajos manuales, etc...

- otras iniciativas, como la creación de una “página Web” en “Internet” que bajo el título “Viaje étnico por el CEIP Cervantes” da a conocer a cualquier visitante de la red informática las diversas culturas presentes en la escuela.

Por otro lado, a nivel de centro, también se constata un sentimiento de responsabilidad hacia y para todo el alumnado que en ocasiones llega a involucrar de un modo totalmente personal tanto al profesorado como a la Dirección. Seguramente esta sensibilidad hacia todos los problemas que afectan a los niños y niñas ha sido uno de los factores más importantes para la atención y el respeto que merece el hecho cultural que se vive en la escuela, junto con la puesta en marcha de los múltiples recursos y apoyos asistenciales que en estos momentos están prestando sus servicios en la misma.

7.2.2. Diagnóstico a nivel de aula: identificación del modelo educativo, comunicativo y disciplinar

Entre los meses de octubre y diciembre de 1995 se realiza un estudio etnográfico para identificar el modelo de educación multicultural existente en el aula en el que iba a aplicarse el programa de acción tutorial y para conocer cuál es la actuación del profesorado en cuanto a la acción tutorial. Pero, durante la hora de Ética (supuesta hora de tutoría), algunos alumnos van a otra clase a hacer religión. Los que quedan se dedican a “hacer deberes”. El profesorado comenta que su actuación tutorial no se limita al espacio de una hora y que tratan los temas que sean necesarios, en cualquier momento, ya estén en hora de matemáticas o de catalán, reconociendo la no sistematicidad de su acción tutorial. Se decide, entonces, al menos, poder definir el modelo de actuación educativa del tutor del grupo y se procede a observar en las asignaturas que él imparte en la clase de séptimo. Las sesiones de observación se realizaron por la mañana que era cuando el tutor del grupo tenía clase. La sesión de observación abarcaba toda la mañana, desde las 10 hasta la 1. Durante este periodo, observaba a la entrada del colegio, a la hora de matemáticas,

después, a la hora de catalán⁸², durante el patio y finalmente en ciencias naturales y a la salida del colegio. Así pues, se ha realizado un análisis de contenido de las 20 sesiones de observación realizadas en el aula del tutor que ha aplicado el programa de acción tutorial⁸³.

Sesiones de observación realizadas	
Diagnóstico del aula	• Clase de Matemáticas 10 sesiones
	• Clase de Ciencias Naturales 10 sesiones
	<u>Total</u> : 20 sesiones de observación sistemática en el aula ⁸⁴

Las categorías de análisis ya han sido validadas en la investigación etnográfica coordinada por Bartolomé (1994b) y las siguientes dimensiones han emergido como elementos para identificar los modelos educativo, comunicativo y disciplinar que caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje establecido. Ya comentamos en el tercer capítulo de este trabajo que el diagnóstico de dichos modelos permite identificar cuál es el modelo educativo multicultural que se está poniendo en juego en el aula (Bartolomé, 1994b; Bartolomé *et al.*, en prensa).

Modelo educativo	Modelo de comunicación	Modelo de disciplina
<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de participación • Tratamiento de la diversidad • Dificultades observadas • Respuestas a las dificultades • Organización del tiempo y del trabajo • Grado de participación • Adaptación a la diversidad • Elementos multiculturales • Rendimiento observado • Ambiente del aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Amplitud del foco de afecto • Tono de voz • Idioma utilizado • Direccionalidad • Finalidad de la comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> • Modo de ejercer el control el profesorado • Normas explícitas • Alabanzas y premios a alumnado inmigrante y no inmigrante • Castigos o reprensiones a alumnado inmigrante y no inmigrante • Cargos o responsabilidades

⁸² Esta asignatura no era objeto de observación porque no es impartida por el tutor del grupo pero permitía conocer a los alumnos en otras asignaturas y con otros maestros.

⁸³ A modo de ejemplo, presentamos en el Anexo IV la transcripción codificada de una de las sesiones de observación realizadas para el diagnóstico del aula y en el Anexo VI algunas de las matrices descriptivas utilizadas en el análisis y valoración de la información recogida en varias sesiones de observación.

⁸⁴ A las sesiones de observación realizadas en el aula, deben añadirse las observaciones informales realizadas a la hora del patio, a las entradas y salidas de la escuela, y las realizadas en otros momentos de la vida diaria en la escuela que no se relegan exclusivamente a las sesiones planificadas de observación, sino que han tenido lugar en numerosos encuentros de la investigadora con el profesorado y alumnado del centro a lo largo de todo el proceso de investigación que han quedado recogidas en el cuaderno de notas de campo.

Asimismo, se han utilizado dos dimensiones más: una, para incluir la información relativa a las relaciones establecidas entre el alumnado y otra para recoger toda aquella información que hace referencia a la relación entre el tutor del grupo y el alumnado y que incluye interacciones a nivel personal, conversaciones de ayuda con el grupo y, en general, aquella información que hemos considerado relevante acerca del rol del tutor.

Relaciones entre el alumnado	Tutoría
<ul style="list-style-type: none"> • Inmigrante-inmigrante • Alumnado en general • Inmigrante-tutor • Alumnado- tutor • Inmigrante-observadora • Alumnado -Observadora • Observadora- tutor • Inmigrantes-alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> • Interacciones entre el tutor y el grupo clase que ponen en juego el papel del profesor, como tutor, en relación al grupo

En el Anexo VI se presentan, a modo de ejemplo, algunas matrices descriptivas que recogen el vaciado de las observaciones realizadas según las categorías señaladas y, a continuación, se presenta un informe detallado en el que se recogen de manera sistematizada todos aquellos elementos que nos han servido como indicadores para identificar cuál es el modelo educativo, comunicativo y de disciplina que se establece en el aula en la que tendría lugar la aplicación del programa. Antes de ello, presentamos brevemente el rol que como observadora hemos adoptado y las interacciones establecidas con el alumnado y el profesor tutor durante el proceso de observación.

Fui presentada al alumnado como “maestra en prácticas” puesto que pensamos, junto con el tutor del grupo, que era una manera fácil y sencilla de introducirme en el grupo. Desde el primer día fui totalmente aceptada por los alumnos quienes, después de algunas sesiones, ya estaban totalmente acostumbrados a mi presencia. El profesor Domingo, ha favorecido desde un principio la interacción positiva entre el alumnado y yo:

“Es una más de nosotros, ¿de acuerdo?” (Obs. 1, M, 20-21).