



**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**

“Ahora no hablo tanto y cuando vine sí hablaba con acento argentino, pero, ahora, no; ahora, hablo “normal”. *Has perdido el acento de Argentina...* No, eso no se va nunca y, en España, todo se me va a ir (...) y cuando vaya allí pues iré cogiendo el acento otra vez, aunque no me acuerdo mucho” (Eduardo, E II, 70-74, 79-80).

“Yo creo que sí (ha cambiado su forma de hablar), porque si mi madre que casi no ha cambiado nada, cuando ha ido allí (República Dominicana) este año, le han dicho que parece una española... yo, creo que yo... es que es que, yo, a veces, cuando hablo con dominicanos ya no sé ni cómo hablarles; o sea, no sé si hablarles como allí, porque a mi también se me ha olvidado, ya no sé; yo lo intento, pero...” (Marcos E II, 85-100).

Si existe algún elemento que diferencia claramente al alumnado procedente de la migración exterior del autóctono en cuanto a la “identidad étnica externa” es aquél que hace referencia al de la implicación en las costumbres y tradiciones étnicas del grupo. Dentro del grupo inmigrante, claramente destaca el colectivo magrebí, incluidos los alumnos de segunda generación, quienes muestran un alto grado de continuidad con las costumbres religiosas, culinarias, etc. de su país y un gran conocimiento de la mismas. Delgado (1996) señala que el mantenimiento de las costumbres dentro de los propios grupos es una estrategia para luchar contra la desestructuración que produce la vida en las sociedades urbanas y que constituye un mecanismo paradójico de mantenimiento y transferencia de costumbres: por un lado es una reconstrucción del origen y, al tiempo, una ruptura con éste.

La religión es uno de los elementos unificadores y significativo que caracteriza al colectivo de alumnos magrebíes. Marca y determina, rige sus valores, su manera de interaccionar con los demás. Este elemento interacciona claramente con la dimensión moral de la “identidad interna”:

“El Corán dice “si rezas hasta que te mueras, subes al cielo y tendrás lo que quieras, todo lo que quieras (enfatisa “todo”)(Rafik, E II, 147-149).

“En el Corán... ¿sabes qué es El Corán?, pues en el Corán lo ponía; ponía que hay que hacer Ramadán; hay que rezar; no matar a la gente, como hacen muchos racistas y hay que respetar; no hay que pelearse, no hay que comer carne, que vosotros lo hacéis (sonríe); y muchas cosas... y cuando uno viene a casa y te dice “por favor, dame alguna moneda que no tengo nada” pues, tú, aunque creas que es mentira, Dios le va a castigar porque ha mentado; pero tú se la das; si él ha mentado es su problema... y ser amable con toda la gente; no porque no te gusten los negros “va, no le hago caso a éste”...” (Laila, E I, 215-228).

“Nuestra religión dice que nosotros nos tenemos que portar bien con la gente. Y si las personas son ricas tienen que dar a los pobres, que no tienen, y ayudar a la gente que necesita; y no decimos mentiras, sólo la verdad; a mi me gusta...” (Fátima, E II, 187-193).

Que exista una identidad externa alta no significa que necesariamente los alumnos se identifiquen con el propio grupo (Isajiw, 1990; Phinney, 1991). Como señala Phinney (1991):

“Los resultados sugieren que los componentes de la identidad étnica varían independientemente. Algunas personas pueden identificarse con un grupo y tener sentimientos positivos hacia él, pero exhibir pocas conductas étnicas específicas asociadas con él. Por otro lado, otras personas puede estar muy implicadas en el idioma y cultura del grupo, pero tener sentimientos negativos acerca del grupo o de ser un miembro del grupo” (p. 195).

En el grupo que hemos entrevistado, sin embargo, en la mayoría de los casos, existe una fuerte relación entre la autoidentificación del alumno con un grupo étnico y la manifestación de conductas étnicas. También encontramos algunos alumnos y alumnas que aún manifestando una autoidentificación clara con un grupo, no reconocen la implicación en las conductas étnicas del mismo, lo cual es consistente con la hipótesis de Phinney. Parece ser que el lugar de nacimiento y los primeros años de socialización étnica

determinan en gran medida la interiorización de pautas de conducta propias del grupo étnico. Hemos podido observar este elemento en el grupo de alumnos inmigrantes magrebíes y los alumnos magrebíes nacidos en Barcelona. Ya hemos comentado, que los primeros siguen manteniendo la continuidad de sus rasgos culturales característicos, sin embargo, en el segundo grupo, aunque predominan las conductas del grupo étnico de origen, pueden observarse como se han producido procesos de aculturación en la línea de una integración cultural de pautas culturales del grupo autóctono.

En cuanto a la dimensión cognitiva de la “identidad interna” también encontramos una gran diferencia entre el colectivo de alumnado inmigrante y las alumnas y alumnos autóctonos, sobre todo, en los aspectos que hacen referencia al conocimiento de los valores y tradiciones del grupo étnico y de la herencia y el pasado histórico del mismo. En el alumnado procedente de la migración exterior existe una conciencia mucho más clara de que su cultura es diferente a la cultura en la cual ahora se hayan insertos y quizá, el contraste cultural experimentado es lo que permite descubrir las diferencias entre ambos grupos. Ya hemos comentado en algún lugar que no hay identidad sin diferencia y, como señala Delgado (1996) la diferenciación no proviene de un exceso de aislamiento sino del contacto. Sin embargo, cabe destacar, como ya hemos comentado, que esa identificación por contraste, es asimétrica en el sentido que se produce de manera más marcada en los grupos minoritarios.

La dimensión afectiva de la “identidad interna” es en la que encontramos una equivalencia mayor entre el grupo inmigrante y el autóctono, aunque, en el primero existe un nivel mayor. Todo el alumnado muestra un alto grado de aceptación de sus patrones culturales y se siente seguro y confortable con ellos. Quizá, es el colectivo de alumnos inmigrantes el que muestra un mayor deseo en conocer, no sólo su propio grupo, sino los aspectos culturales del grupo mayoritario.

“Yo quiero conocer bien vuestra religión. Como yo te explicado la nuestra, yo quiero también saber vuestras fiestas...” (Fátima, E I, 756-759).

“Me gustaría conocer todas las cosas de aquí... y las cosas que tenéis típicos... qué hacéis... todas las cosas” (Fátima, E II, 134-136).

Los sentimientos y actitudes hacia los grupos étnicos diferentes al propio son positivos en todo el alumnado. No hemos constatado ninguna conducta de rechazo o de prejuicio hacia ningún colectivo. Sólo en el caso de un alumno catalán, nos manifestó en la entrevista que sentía cierto “rechazo” al colectivo inmigrante de la escuela, no porque fueran de otro país, sino porque en realidad creía que existía un trato especial de este colectivo (celebración de Semana Intercultural, talleres extraescolares para conocer la cultura de determinados grupos étnicos, etc.). Los comentarios de Jesús nos confirman la necesidad de plantear intervenciones en el aula dirigidas a todo el alumnado y no sólo al colectivo inmigrante. La integración intercultural es una tarea en la que todos y todas participamos:

“Está bien que haya gente de otros países porque... no sé, pero, en parte, parece que ellos siempre tengan la preferencia, porque... no sé, ¿cómo te lo diría? Por ejemplo, hicimos una semana cultural y siempre que viene aquí la tele sólo les cogen a ellos, a nosotros, nunca nos cogen para filmar, sólo a ellos. Porque es un colegio que tiene muchas razas; es un colegio que, en parte, tiene preferencia, por eso viene la televisión aquí... todo eso. Pero no quiere decir que sea racista” (Jesús, E I, 137-149).

En relación a la identidad étnica y los procesos de aculturación es interesante presentar los sentimientos de afectividad que manifestó Laila en la entrevista acerca del país de origen de sus padres (Marruecos) y su país de nacimiento (España):

“Marruecos tiene la mala suerte de que sea tan seco, a mi me da lástima; y quisiera que España y Marruecos fueran los mejores de todos los sitios (Laila se ha girado hacia la pared de su derecha, en la que hay apoyado un gran mapa mundi; habla observando atentamente el mapa). Y el otro mundo, también; el de los negros, también; no me gusta que haya un sitio mejor que el otro, ni el otro mejor que el otro” (Laila, E II, 268-277).

Uno de los elementos de la dimensión afectiva de la “identidad interna” es la autoidentificación como miembro de un grupo. A continuación, mostramos las respuestas del alumnado ante esta cuestión. En relación con el alumnado autóctono nótese que, justamente, el alumnado de segunda generación es el que no hace ninguna referencia a la etiqueta “español”. Sin embargo, en la entrevista hemos podido constatar un gran apego y sentimientos de cariño y de identificación con las ciudades o pueblos de nacimiento de sus padres. Por otra parte, el alumnado de ascendencia catalana es el que incluye referencias a “España” como parte de su autoidentificación. En cuanto al alumnado procedente de la migración exterior, se pueden distinguir dos “tipologías”: por un lado, los alumnos y alumnas de segunda generación manifiestan una doble identificación: con el país de origen de sus padres y con su país de nacimiento:

“Yo soy de aquí (breve pausa) soy la mitad de aquí, la mitad de Marruecos (sonríe); o sea, mitad en cada país; porque mi familia es de ahí y nosotros (ella y sus hermanos) somos de aquí... es que... yo pienso que soy igual de aquí, igual de allí; los dos sitios igual. De aquí no me siento más de allí, de allí no siento más de aquí; la verdad, es que yo he estado aquí muchos años... muchos años en Barcelona...” (Laila E II, 43-59).

El hecho de que las segundas generaciones se encuentran “entre dos culturas” ha sido constatado en numerosos estudios (Isajiw, 1990). En cambio, el alumnado inmigrante, no nacido en Cataluña, utiliza de forma clara y taxativa la etiqueta del propio grupo étnico para autoidentificarse como miembro del grupo.

“Soy árabe y ya está. Soy de Marruecos y bajo cada verano” (Said, E I, 7-8).

En el siguiente cuadro se muestran las autoidentificaciones que cada uno de los alumnos realizó. Se puede apreciar claramente, cómo en el grupo de alumnado inmigrante, sólo se produce una identificación doble en el caso del alumnado de segunda generación. Por el contrario, el alumnado autóctono de segunda generación se identifica íntegramente con el país de nacimiento.

Autóctono	
Catalanes (o un progenitor catalán):	
Nombre	Autoidentificación
Ignacio	Catalán
José	Español
Javier	Español y catalán
Jesús	Catalán
Fernando	Español y catalán
Carlos	Catalán

Migración exterior	
Inmigrantes	
Nombre	Autoidentificación
Anás (marroquí)	Magrebí
Said (marroquí)	Magrebí
Rafik (marroquí)	Magrebí
Fátima (marroquí)	Magrebí
Asís (marroquí)	Magrebí
Susana (Gran Bretaña)	Escocesa
Eduardo (argentino)	Argentino
Marcos (dominicano)	Dominicano

Autóctono	
Segunda Generación	
Nombre	Autoidentificación
Ángel	Catalán
Ana	Catalana
Andrés	Catalán
Raquel	Catalana

Migración exterior	
Segunda Generación	
Nombre	Autoidentificación
Ferida (marroquí)	Magrebí
Laila (marroquí)	Magrebí y catalana
Luis (filipino)	Filipino y catalán

Para finalizar esta aproximación cualitativa a la identidad étnica del alumnado, desde su propio punto de vista, queremos señalar la relevancia que en el grupo de alumnos y alumnas inmigrantes adquiere la dimensión moral de la "identidad interna". Ya hemos comentado cómo la religión influye en sus normas de comportamiento y de relación con las demás personas. Asimismo, en esta dimensión aparece el elemento del matrimonio dentro del propio grupo como una cuestión de obligación y compromiso que deben cumplir los miembros del grupo étnico:

"Yo, cuando sea grande, me casaré con una árabe. *Te casarás con una árabe...* Sí y, *¿por qué?* Porque si quieres casarte con una española... Sí, yo quiero casarme con una árabe que sea musulmana; si no, pues... porque si es una española y has de volverla musulmana, es muy difícil" (Rafik, E II, 73-79).

“Tú, ¿te vas a casar? Sí y, por vuestra cultura, tendrás que casarte con un chico árabe ¿o no? Sí, árabe Y, si te enamoras de un chico de aquí, ¿qué pasa? Hay gente que se casa con ellos, pero, en nuestra cultura, no se puede casar” (Ferida, E II 79-83).

7.3. Necesidades que se desprenden del diagnóstico y pueden ser presumiblemente cubiertas por el programa

El diagnóstico realizado a nivel de centro y de aula así como las entrevistas realizadas al alumnado nos ha permitido conocer:

- a) la situación del centro respecto a la multiculturalidad
- b) los modelos educativo, comunicativo y disciplinar que caracterizan la actuación en el aula del tutor que participará en la aplicación del programa
- c) el planteamiento del centro y el profesorado respecto a la acción tutorial
- d) el nivel de identidad étnica del alumnado, así como su nivel de integración en el aula.

Tras este análisis podemos asegurar que el programa puede cubrir una parte importante de necesidades descubiertas, a saber:

- Inexistencia de una organización y planificación sistematizada de la acción tutorial: no existe a nivel de centro una planificación ni una concepción de la tutoría como tal. No existe en el horario semanal una hora en la que el tutor pueda ejercer la labor que propiamente se realiza desde la acción tutorial, aunque hemos constatado que el profesorado es sensible a los problemas y necesidades personales de los alumnos y alumnas, especialmente, del colectivo inmigrante. Así, nos encontramos que cualquier momento es bueno para tratar en el aula cuestiones que preocupan a los alumnos o temas que serían propios de una tutoría. Es de reconocer la tarea y esfuerzos que realizan los tutores a este nivel, pero, cabe señalar la no sistematización de sus

intervenciones y la inexistencia de un planteamiento general a nivel de centro respecto a las funciones y tareas que se deben desarrollar desde la acción tutorial.

- Contradicción entre la actitud a nivel de centro y del profesorado, en general, respecto a la Educación multicultural, y la actuación real, a nivel de aula: hemos visto en el diagnóstico realizado a nivel de centro, que la preocupación de todo el profesorado, especialmente, desde la Dirección, por atender a un alumnado culturalmente diverso es muy elevada. La realización de Semanas Interculturales desde hace varios años en la escuela, la creación de cursos extraescolares para dar a conocer la cultura de los grupos presentes en la escuela, el intento de crear una escuela de padres y otra de ex-alumnos para contribuir, desde la escuela, a la integración de los alumnos en la comunidad, aún habiendo acabado los cursos en aquella, y, un sinfín, de actuaciones que ponen de relieve la voluntad de trabajar desde, por y para los diversos grupos culturales del centro, choca fuertemente con el diagnóstico realizado a nivel de aula. ¿Por qué en el aula son prácticamente inexistentes las referencias a la multiculturalidad existente en el propio grupo y en el centro?, ¿por qué el profesorado no aprovecha la diversidad que hay en el aula, para enriquecer la propia práctica desde el punto de vista intercultural?, ¿por qué no aparecen casi nunca referentes culturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Constatada la voluntad y disposición del profesorado a acercarse al tema de la Educación multicultural, nos preguntamos, ¿por qué es tan difícil introducirla en el aula? Quizá, ¿falta formación?, ¿recursos?, ¿estrategias?... Pensamos, pues, que el programa puede ser de gran ayuda al profesorado que esté interesado en introducir aspectos relacionados con la Educación multicultural en su práctica habitual.
- Nivel de integración del alumnado inmigrante en el grupo clase: como hemos podido observar a través del análisis del test sociométrico realizado, el grupo no presenta un alto índice de rechazo hacia los alumnos y alumnas inmigrantes, ni, en general, hacia el resto del grupo clase, aunque sí cabe señalar que Anás, inmigrante magrebí, es la persona más rechazada del grupo. Quizá el dato más relevante es que el colectivo magrebí, el de mayor número del grupo, permanece bastante cerrado sobre sí mismo y su nivel de expansividad, en general, es bajo. Es decir, se constata que este grupo no interacciona de manera similar al resto de sus compañeros con los demás miembros del grupo clase, limitándose sus elecciones a personas del propio grupo étnico. Asimismo,

se constata, que el grupo clase, en general, a pesar de las elecciones realizadas, podría elevar el nivel de interacción, integración y cohesión entre sus miembros, si todos y cada uno de los alumnos y alumnas aumentara la emisión de elecciones.

Pensamos que la introducción del programa de acción tutorial, podría favorecer que todos los alumnos y alumnas se conocieran y que aumentara el nivel de interacción entre ellos. Y, especialmente, que el colectivo magrebí iniciara un proceso de apertura al grupo, no limitando sus elecciones a personas del propio grupo étnico. Asimismo, una mayor interacción entre los miembros podría resultar en que las personas que han quedado “olvidadas”, es decir, aquéllas que emiten elecciones pero que no reciben ninguna, pudieran empezar a formar, también, parte del grupo.

Cabe señalar, asimismo, que existe un mayor índice de popularidad entre el alumnado inmigrante que entre el alumnado autóctono. En ese sentido, recordemos las palabras de Jesús cuando nos decía que creía que sus compañeros inmigrantes recibían un trato “diferente” por parte del profesorado y que percibía cómo este colectivo recibía “más atención” que el alumnado autóctono. Creemos, también, que las asunciones que subyacen al programa de acción tutorial, recogidas en el capítulo 5 de este trabajo, y, en especial, la que hace referencia a que el programa es para todo el alumnado y que todas las personas desarrollan una identidad, pertenezcan o no a un grupo minoritario, son fundamentales para que se establezca un conocimiento mutuo y unas relaciones simétricas de amistad.

- *Identidad étnica*: la entrevista realizada al alumnado acerca de diversos aspectos relacionados con su identidad étnica ha puesto de manifiesto, en primer lugar, que el alumnado autóctono no posee una conciencia de pertenencia a un grupo étnico o cultural tan elevada y elaborada como los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios. Ya hemos argumentado a lo largo de la exposición algunas hipótesis explicativas de este hecho. Es por ello que pensamos que el programa de acción tutorial puede servir para introducir al alumnado, en especial a los alumnos autóctonos, en un proceso de reflexión personal que conduzca a una atribución de significado sobre su propia identidad. Por otra parte, también hemos constatado que el alumnado inmigrante y de segunda generación (migración exterior) manifiesta un mayor conocimiento de los

valores, creencias, símbolos, etc. de su propio grupo étnico, frente a un mayor desconocimiento del contenido cultural que encierra el propio grupo en el colectivo de alumnas y alumnos autóctono. Pensamos, también, que el componente de “exploración y conocimiento del propio grupo” que subyace a algunas de las actividades del programa puede fomentar una búsqueda activa que conduzca a un mayor conocimiento y comprensión del propio grupo. Y, ciertamente, aunque el colectivo de alumnas y alumnos inmigrantes es el que presenta un sentido de identidad étnica más elaborado, hemos podido comprobar que éstos son sensibles a los procesos de aculturación que, en mayor o menor grado, están experimentando, produciéndose una cierta reelaboración de su identidad, sobre todo, en el alumnado de segunda generación. Creemos que las actividades del programa les ayudarán a establecer un diálogo reflexivo consigo mismo, y con sus compañeros, que les permitirá ampliar las lentes culturales con las que, actualmente, atribuyen un sentido a su identidad.

CAPÍTULO 8

APLICACIÓN Y EVALUACIÓN PROCESUAL DEL PROGRAMA DESDE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Introducción

En este capítulo presentamos la descripción del proceso de investigación seguido en la evaluación participativa del programa de acción tutorial. En la investigación evaluativa desarrollada subyace un proceso de investigación-acción que ha constituido un elemento clave y fundamental de la dinámica de trabajo otorgando a la investigación características como la participación, evaluación continua, práctica reflexiva, formación del profesorado, adaptación contextual y progresiva del programa en base a los resultados obtenidos, y establecimiento de relaciones democráticas en el seno del equipo de trabajo.

Tal y como hemos descrito en el capítulo sexto al presentar los elementos clave de un proceso de investigación-acción, la evaluación participativa llevada a cabo transcurre de una forma cíclica, poniendo de manifiesto la fuerte interacción entre teoría y práctica, entre acción y reflexión, frente a los tradicionales procesos lineales de evaluación “antes del programa” (pre) y “después del programa” (post). Así pues, los dinámicos procesos de

investigación y acción que subyacen a la evaluación participativa hacen difícil la presentación lineal del trabajo desarrollado.

Por lo tanto, aunque a continuación detallaremos, uno tras otro, los diversos ámbitos en los que ha incidido la evaluación participativa, debe entenderse que las dinámicas establecidas están íntimamente relacionadas y que todos los elementos que se presentan interaccionan mutuamente entre sí. Realizaremos una exposición vivencial del desarrollo del proceso investigador recurriendo a las percepciones, opiniones, sentimientos y experiencias de las personas participantes en la aplicación y evaluación participativa del programa de acción tutorial. Utilizaremos, fundamentalmente, la información extraída de las reuniones del equipo de trabajo.

Insistimos en que la evaluación participativa, no sólo pretende la aplicación, adaptación y evaluación del programa. Si dicha evaluación se realiza desde una perspectiva de investigación-acción, los cambios y transformaciones que el profesorado experimentan sobre sus pensamientos y actitudes en referencia al programa y sobre su propia práctica docente, la formación adquirida a través del proceso y su progresiva autonomía respecto a formadores externos, son variables fundamentales en este proceso.

Iniciamos el capítulo presentando la dinámica de trabajo y el plan de acción establecidos por los miembros del equipo. Después, nos acercaremos a la evaluación procesual del programa incidiendo en dos dimensiones fundamentales: por una parte, la adaptación y evaluación propiamente dicha del programa y, por otra, la incidencia del proceso de investigación en el propio profesorado.

8.1. Dinámica de trabajo del equipo

Los encuentros periódicos de los miembros del equipo han caracterizado nuestro trabajo a lo largo del proceso de aplicación y evaluación del programa. El jueves, 30 de noviembre de 1995, el profesor Domingo, la profesora M^a Rosa, Marta y yo tuvimos nuestra primera reunión “formal” como equipo de trabajo. Desde aquel día nuestros encuentros se fueron

repitiendo sistemáticamente hasta finalizar el curso⁹⁷. Establecimos que el miércoles sería el día en que nos reuniríamos los miembros del equipo. De manera que, los miércoles por la mañana de 9 a 11h. constituyeron un espacio formativo en el que compartíamos nuestras experiencias, intercambiábamos opiniones, dialogábamos sobre las virtudes y dificultades de la puesta en práctica de algunas estrategias metodológicas y sobre otros temas afines relacionados con la práctica educativa.

Las tareas y funciones que debían desarrollar cada uno de los miembros del equipo fueron tratadas al inicio de la consolidación del grupo. Fundamentalmente, los tutores eran los encargados de poner en práctica las actividades a la hora de tutoría y, las asesoras, de preparar las actividades y acompañar a los tutores durante la implementación de las mismas, observar en el aula y facilitar los materiales y el apoyo humano necesarios para llevar adelante el proyecto. En la tabla de la siguiente página se recogen estas funciones principales y otras relacionadas con la implementación general del programa. Nótese la colaboración y trabajo en equipo que requiere uno de los elementos esenciales de nuestro trabajo: la valoración y adaptación participativa del programa.

El tema central de nuestros encuentros era la valoración y adaptación conjunta de las actividades del programa; nos interesaba enormemente la aportación que ambos tutores podían realizar al respecto porque eran buenos conocedores de la realidad del centro y de las necesidades, capacidades y limitaciones de sus alumnos. Como durante los meses de octubre a diciembre de 1995 Marta Sabariego y yo llevamos a cabo un estudio etnográfico en el aula de M^a Rosa y Domingo, respectivamente, con el fin de realizar un diagnóstico del modelo educativo, comunicativo y disciplinar existentes, nuestras visitas continuas al centro constituían una buena "excusa" para encontrarnos y dialogar informalmente con los tutores ya fuera sobre temas afines al proyecto de investigación, ya sobre alguna cuestión de interés para los tutores, o intercambiando opiniones sobre algún alumno en concreto o simplemente charlando sobre temas triviales o acompañándoles en sus guardias a la hora del patio. Poco a poco el equipo se fue consolidando cada vez más.

⁹⁷ Los encuentros formales del equipo de trabajo tenían lugar cada dos o tres semanas, generalmente. Sin embargo, los encuentros informales fueron muy numerosos. Cada semana, las asesoras acudíamos al centro dos o tres veces para dialogar con los tutores respectivos.

	A nivel de aula	A nivel de centro	A nivel de equipo
Tutores	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de las actividades del programa - Elaboración de un diario personal 	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitan información a los asesores - Potenciar y transmitir el programa al resto de la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración y adaptación de las actividades, en colaboración con los miembros del equipo - Evaluación participativa de la implementación del programa
Asesoras	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico del alumnado (sociograma, entrevistas) - Diagnóstico de los modelos educativo, comunicativo y disciplinar del aula - Observación en el aula durante la aplicación del programa 	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico del centro: análisis de materiales (PEC, PCC, etc.) y observación. - Entrevistas informales al profesorado - Entrevistas al alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración y adaptación de las actividades, en colaboración con los miembros del equipo - Intercambio entre los tutores y asesores sobre la aplicación del programa: contenidos, metodología, etc. - Preparación de materiales para las dinámicas - Evaluación participativa de la implementación del programa

Funciones y tareas de los miembros del equipo

El contenido de las reuniones fue variando paulatinamente a lo largo del proceso trasladándose, como veremos más adelante, de una preocupación por parte de los tutores acerca de la implementación del programa hacia una autonomía, independencia y juicio crítico sobre su propia práctica. Las primeras reuniones, en ocasiones informales, sirvieron para establecer un calendario de trabajo flexible que se decidió conjuntamente por todos los miembros y siempre en función de las necesidades de los tutores y de sus responsabilidades escolares. Tras algunas reuniones previas en las que se introdujo a los tutores en los objetivos, contenido y metodología del programa, los siguientes encuentros incidían ya en la valoración y adaptación conjunta del mismo a partir de las opiniones de los tutores y en una reflexión de grupo.

Todos los miembros del equipo conocían siempre de antemano el contenido y objetivos de las reuniones. En ocasiones, la convocatoria se realizaba de manera informal charlando en el patio o en una visita al centro. Otras veces, cuando los temas a tratar en la reunión eran muy densos o a mi me interesaba particularmente incidir en aspectos concretos, elaboraba

una "orden del día" que les entregaba a los tutores previamente y que, a su vez, servía como "pauta de reflexión" para que ellos pudieran preparar el contenido de la reunión.

A modo de ejemplo, exponemos a continuación la "orden del día" que entregamos a los tutores antes de la reunión de trabajo del día 6 de marzo de 1996.

<p style="text-align: center;">Reunión de trabajo CP. Cervantes</p> <p>Día: Miércoles, 6 de marzo de 1996 Hora: 9:15 mañana</p> <p style="text-align: center;"><u><i>Orden del día</i></u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Valoración global de la actividad "La bandera con nombre"<ol style="list-style-type: none">1.1. Respecto a la metodología de trabajo: cambios que ha supuesto, aspectos positivos y aspectos a mejorar1.2. Respecto a la relación entre el alumnado y la relación entre tú y ellos.1.3. Respecto al ambiente de aprendizaje: distribución del alumnado, clima del aula, organización del tiempo y del trabajo2. ¿Hasta qué punto se han resuelto los temores y miedos que tenías inicialmente?3. ¿Qué consideras que hemos conseguido con esta actividad?4. Diarios: exposición y comentario general5. Valoración global de la siguiente actividad: "La alegría de comer"6. Petición de materiales y documentos del centro
--

En el siguiente cuadro recogemos los días en que el grupo de trabajo se reunió así como una síntesis del contenido de cada una de las sesiones. La sistematización de los aspectos más relevantes que han emergido en las reuniones del equipo ha permitido la valoración del proceso seguido a lo largo del curso. Este análisis permite aproximarnos, como veremos en próximos apartados, a la evolución que se ha producido en el transcurso del programa a un doble nivel: la adaptación y valoración del propio programa y los cambios y transformaciones que se han producido en el profesorado participante a raíz de su aplicación (reflexión sobre la práctica docente, cambios en la metodología de trabajo, etc.).

Reuniones de trabajo del equipo

DÍA	HORA	CONTENIDO DE LA SESIÓN
Jueves, 30-11-95	9-10 mañana	<ul style="list-style-type: none"> • Entrega Proyecto Actividades. • Presentación Seminario. • Explicación CIDE/ICE.
Martes, 5-12-95	9-10 mañana	<ul style="list-style-type: none"> • Primera valoración general actividades. • Discusión metodología. • Primeras dudas.
Miércoles, 10-1-96	9-11 h. mañana	<ul style="list-style-type: none"> • Continuación reunión anterior: Valoración particular de todas y cada una de las actividades. Adecuación al nivel y características del alumnado. • Por mi parte, acercamiento al alumnado desde el conocimiento que de ellos tiene el tutor/a. • Siguen algunas reticencias en cuanto a la metodología (posible “descontrol” del aula), pero acompañado de una incipiente implicación de los tutores en el proyecto.
Viernes, 26-1-96	mañana	<p>(Reunión informal)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrega valoración de la reunión del 10-1-96 y acuerdos tomados en cuanto a la elección, jerarquización y temporalización de actividades. • Entrega propuesta 1ª actividad.
Miércoles, 31-1-96	9:30-10:45 mañana	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo de la reunión: “valorar la valoración”(consenso). Ayudar a sistematizar el proceso y las reflexiones que ellos mismos hicieron en cuanto al proyecto: aspectos positivos, a mejorar, posibles implicaciones de la introducción en el aula de nuevas metodologías, etc. • Comentar, valorar y adaptar la propuesta de trabajo para la primera actividad: “La bandera con nombre”. • Se acuerda realizar una “Sesión previa” de presentación del programa a los chicos/as.
Miércoles, 28-2-96	9:20-10 mañana	<ul style="list-style-type: none"> • Primera aproximación a la valoración de la actividad “La bandera con nombre”. Como se ha alargado un poco la actividad. Se decide dedicar un día más, para realizar la puesta en común en clase. • Primeras impresiones sobre el desarrollo de la actividad: efectos en los chavales, efectos de la metodología utilizada, etc.
Miércoles, 6-3-96	9:30-10:55 mañana	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración global de la actividad “La bandera con nombre”: metodología, relación entre los alumnos y entre el tutor y ellos,

		<p>cambios en el ambiente de aprendizaje, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se vuelve a tratar el tema de los miedos e incertidumbres previos a la realización de la actividad: se han resuelto satisfactoriamente. Satisfacción personal elevada. • Primer nivel de cambio en la metodología utilizada en el aula. Primeras reflexiones personales sobre su actuación como docentes: cuestionamientos, “miedos” diferentes a los expresados al principio, etc. • Valoran el trabajo en grupo y el apoyo recibido. El trabajo en equipo y guiado (al menos en estas etapas previas) aparece como un factor relevante en la puesta en marcha del programa.
Martes, 30 -4-96	9-10 mañana	<ul style="list-style-type: none"> • Domingo, M^a Rosa y Marta (yo estoy de baja) - Presentación bloque II y III de las actividades. - Primera aproximación al informe.
Miércoles, 15-5-96	9:40-10:50 mañana	<ul style="list-style-type: none"> • Distribución de tareas a realizar en grupo e individuales para la elaboración del informe. Para el miércoles 22 de mayo, Domingo y M^a Rosa deben traer redactados los puntos 1 y 2.
Miércoles, 22-5-96	9:45-10:50	<ul style="list-style-type: none"> • Ponemos en común la parte del informe que han escrito Domingo y M^a Rosa. Sirve para ponernos de acuerdo en el formato, estilo de redacción, etc. Decidimos que cada uno se exprese a su modo particular, describiendo y explicitando su experiencia personal a lo largo de la implementación del programa. Para el próximo miércoles redactarán el punto referente al contexto del aula.
Viernes, 24-5-96	11:15-12	<ul style="list-style-type: none"> • Domingo y M^a Paz. Reunión para comentar las actividades (Desde “La alegría de comer” hasta “el origen de las percepciones”).
Miércoles, 29-5-96	9:30-10:15	<ul style="list-style-type: none"> • Domingo y M^a Rosa no han podido completar todo el trabajo que debían entregar hoy en referencia al informe del proyecto. Quedamos que lo entregarán el próximo miércoles día 5 de junio. Además, redactarán individualmente los apartados 3.3. y 3.4. Les ofrecemos unas preguntas guía para el redactado del informe. • Marta y yo les presentamos una parte del análisis del contexto que hemos realizado. Ellos nos aportan algunas indicaciones e información sobre algunos servicios que colaboran con la escuela. Quedamos, que nosotras nos encargaremos de ir al Ayuntamiento y contactar con Servicios Sociales para conseguir información más detallada.

8.2. Establecimiento del plan de acción

El plan de acción propuesto para el desarrollo de la innovación puede dividirse en dos fases claramente diferenciadas:

- una primera fase en la que se llevó a cabo un diagnóstico en profundidad del centro, de las aulas y de los alumnos que iban a participar en el proyecto y una primera aproximación a la valoración y adaptación de las actividades del programa.
- una segunda, que hace referencia a la fase de aplicación propiamente dicha del programa que articula la implementación con la valoración continua del mismo.

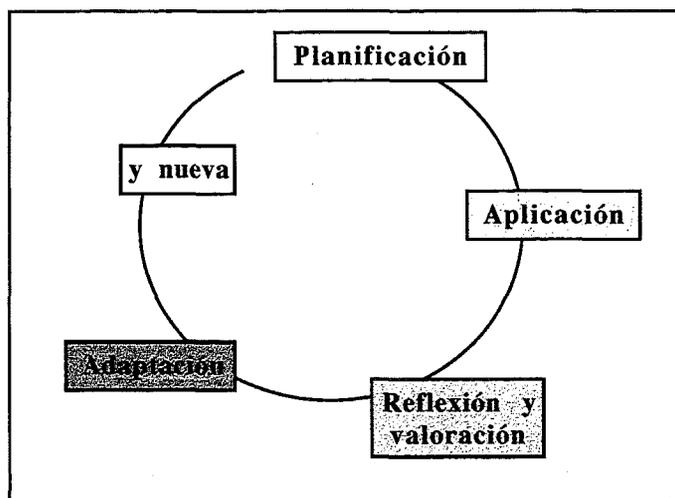
F A S E I F A S E I	FASE DIAGNÓSTICA	<ul style="list-style-type: none"> - Centro -Aulas -Alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de materiales (PEC, Plan Anual, etc.) • Entrevistas informales al profesorado • Estudio etnográfico • Sociograma • Entrevista en profundidad (identidad étnica)
	ADAPTACIÓN Y VALORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DEL PROGRAMA		<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colaborativo de los miembros del grupo • Adaptación a las necesidades y características sociales y personales del alumnado
	APLICACIÓN DEL PROGRAMA. Valoración continua del proceso y de los resultados		<ul style="list-style-type: none"> • Observación en el aula • Análisis de los materiales elaborados por el alumnado • Opinión del profesorado y del alumnado

En el siguiente cuadro se describe, siguiendo una línea temporal, el Plan de Acción desarrollado en el curso 1995-96, identificando las actividades que se realizaron a lo largo de los distintos meses.

	1995	
<ul style="list-style-type: none"> • Acceso al escenario y proceso de negociación 	Septiembre	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de contacto centro • Presentación del proyecto a la dirección • Diálogo/entrevista profesorado implicado
	Octubre	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del programa al profesorado • Trabajar juntos la valoración y adaptación de las actividades
<ul style="list-style-type: none"> • 1er. Sociograma • Entrevista en profundidad con el alumnado 	Noviembre	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico global del centro y de las dos aulas en las que se va a implementar el programa, a través, fundamentalmente de observación participante (objetivo: identificación de modelos educativo, comunicativo y disciplinar)
	Diciembre	
	Enero	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación definitiva del programa. Selección de actividades. • Presentación al alumnado de la experiencia
<p>Aplicación del programa de acción tutorial</p>	Febrero	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del programa
	Marzo	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración continua del programa
	Abril	<ul style="list-style-type: none"> • Observación
	Mayo	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los materiales del alumnado
<ul style="list-style-type: none"> • 2º Sociograma • Entrevista final con el alumnado 	Junio	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración global del programa con el profesorado implicado en su implementación. • Elaboración del informe sobre el desarrollo de la innovación
	Julio	
	1996	

Plan de acción curso 1995-96

Aunque la descripción del Plan de Acción se ha presentado de manera lineal cabe destacar que la realidad ha sido mucho más compleja que la mera aplicación y desarrollo, una tras otra, de las actividades que configuran el programa. En realidad, la puesta en marcha del Programa de Acción Tutorial ha seguido un proceso cíclico de 1) Planificación, 2) Aplicación, 3) Reflexión y valoración, 4) Adaptación y nueva Planificación de las actividades.



8.3. Aplicación y evaluación participativa del programa

A continuación describimos el proceso de evaluación participativa realizado y respondemos a los objetivos de evaluación procesual que nos proponíamos:

a) **Valoración y adaptación del programa.** Contamos para ello con la información aportada no sólo por el profesorado participante en el proyecto, en colaboración con las asesoras del equipo, sino también por las observaciones realizadas en el aula a la hora de tutoría. En el siguiente capítulo se presentará una descripción exhaustiva de cada una de las sesiones realizadas. En este apartado, presentamos a modo de síntesis los elementos más relevantes que han emergido en el proceso de evaluación en relación a la aplicación del programa.

b) **Incidencia del programa en el alumnado.** ¿Cuál ha sido la incidencia del programa? ¿cómo ha sido vivido por los participantes? Aunque en el capítulo siguiente recogeremos de manera sistematizada los aspectos más importantes en referencia a las reacciones, participación y actitud del alumnado en cada una de las sesiones realizadas e incidimos de manera directa en la evaluación final del programa, aquí incluimos desde una visión general la respuesta que el alumnado ha ido mostrando a lo largo de la implementación del mismo.

c) **Asunción del programa por parte del profesorado.** Como ya hemos comentado en capítulos anteriores, la apropiación del programa por parte del profesorado participante es un elemento fundamental para que el proyecto realizado no se convirtiera en un proceso de investigación-acción técnico guiado por agentes externos al centro. La esencia de un proceso de investigación-acción cooperativo radica en la implicación progresiva del profesorado en la reflexión y cambio sobre su propia práctica y, en nuestro caso, en la apropiación del programa, su progresiva autonomía respecto a la ayuda ofrecida por las asesoras y su formación en aspectos relacionados con la Educación multicultural.

8.3.1. Primera aproximación a la adaptación del programa

La primera aproximación a la adaptación y valoración de las actividades del programa previa a su implementación se realizó a partir de las opiniones y sugerencias de los tutores quienes realizaron un trabajo individual de análisis y valoración personal de las mismas para posteriormente compartirlo con todos los miembros del equipo. Las actividades referenciadas en el apartado 5.3 fueron entregadas a los tutores, así como una guía de preguntas muy sencilla para que realizaran una valoración de las mismas. Recordemos que los tutores ya habían recibido, en reuniones previas, la información necesaria para conocer los objetivos y contenido fundamental del programa.

A continuación recogemos la guía de preguntas que utilizaron los tutores:

Valoración de la actividad

- Nombre de la actividad: _____

- 1.- ¿Cómo crees que reaccionarán los alumnos, en general? ¿Y los alumnos inmigrantes, en particular?
- 2.- ¿Cuál crees que será su grado de motivación/interés/participación en la actividad?
- 3.- ¿Qué efectos crees que causará/que se conseguirán con ella?; ¿como afectará a?: el grupo mayoritario, en general; a los niños de grupos étnicos, en particular
- 4.- ¿Harías algún cambio en la organización, presentación o desarrollo de esta actividad?
- 5.- Otras consideraciones/observaciones

Se pidió a los tutores que leyeran las actividades, seleccionaran las que consideraban oportunas y propusieran las adaptaciones necesarias para poder ser aplicadas en el aula. Se realizaron dos sesiones intensivas para la evaluación previa de las actividades: una el mes de diciembre y otra tras finalizar las vacaciones de Navidad. Durante ese tiempo, los tutores dispusieron de un largo periodo de tiempo para revisar las actividades. Marta Sabariego, miembro del grupo, también las revisó y actuó a modo de juez o validador externo.

Tras la revisión que los tutores hicieron individualmente de las actividades del programa, realizamos una puesta en común cuyo objetivo fue la selección definitiva de las actividades que se implementarían en el aula. Los criterios de valoración y selección propuestos fueron los siguientes:

1. Adaptación de la actividad al objetivo general del bloque
2. Adecuación a la edad del alumnado
3. Adecuación a las características sociales y personales del alumnado
4. Adecuación a la capacidad y juicio crítico del alumnado

Recuerdo, que el primer día que nos encontramos con los tutores justamente para la valoración de las actividades yo me encontraba algo inquieta; al fin y al cabo, iba a recibir la opinión de las personas que, desde la práctica, y pensando ya en la aplicación del programa en un aula concreta y unos alumnos determinados, implementarían las actividades. Fueron muchos los temas que emergieron en la segunda sesión de evaluación del programa y que ya habían aparecido en la reunión mantenida el mes de diciembre: algunos estaban directamente relacionados con las actividades en sí (duración de la actividad, materiales a utilizar...), otros hacían referencia a las posibles limitaciones del alumnado (falta de reflexión, de comunicación...), pero muchos de los aspectos mencionados por los tutores, aunque en ese momento no lo reconocieron de forma explícita, hacían referencia a dudas, inquietudes, temores... respecto a la “incompatibilidad” de la metodología didáctica propuesta en el programa con su estilo docente “tradicional”. Este tema, y otros relacionados con la implicación del profesorado en el proyecto, emergió con tanta fuerza, especialmente en uno de los tutores, y ha evolucionado de tal manera a lo largo del proceso (positivamente, bajo mi punto de vista) que se han dedicado dos apartados específicos para tratarlo (apartados 8.3.5. y 8.3.6.)

Sin embargo, sí que vamos a presentar aquí una aproximación a los temas, comentarios y valoraciones que surgieron en torno al programa en las dos sesiones de valoración. Porque, si bien el programa se ha ido adaptando a lo largo de todo el proceso de aplicación, los cambios más importantes y la orientación definitiva que tomó el programa, se decidieron previo a la puesta en marcha del mismo, fruto del trabajo en equipo de tutores y asesores⁹⁸.

A continuación, se recogen los temas tratados en el seno del equipo acerca de la valoración del programa, agrupándolos en tres dimensiones:

- valoración general del programa por parte del tutor/a
- adaptación a las características individuales, sociales y culturales del alumnado
- actividades del programa

⁹⁸ En el Anexo X, se presenta, a modo de ejemplo, la transcripción de una de las reuniones del equipo de trabajo.

- Valoración general del programa:

Tanto Domingo como M^a Rosa manifestaron una actitud muy favorable hacia el proyecto y demostraron ganas e interés en llevar a cabo las actividades. A lo largo de las sesiones expresaron varias veces que las actividades les habían gustado muchísimo y que creían que también los alumnos disfrutarían mucho haciéndolas. Ambos tutores coincidieron no sólo en la valoración de las actividades sino en la incidencia positiva que podían tener en los alumnos:

“A mi me han gustado ¿eh?, me han gustado muchísimo, porque yo hice la asignatura de dinámica de grupos el año pasado y está muy relacionado todo esto; o sea, es que realmente se puede sacar mucha cosa, tanto a nivel, como aquí se indica, personal, del tú y yo ¿no?, como de interrelación, etc... es maravilloso, en ese sentido” (R3, Domingo, 52-57).

“(...) la verdad es que son bonitas y... ¿cómo era aquello...?, ¿el bote de caldo? (la taza de caldo, le decimos Marta y yo, a la vez) ¡qué bonita esa actividad! ¿eh? -¿te gustó?- ¡ufff....! mucho... me han gustado las actividades, eso sí es cierto” (R3, Domingo, 81-86).

“Son unas actividades muy bonitas, me parece a mi; yo las veo así, que les puede ayudar mucho ¿eh?”... -a nivel personal, mucho ¿verdad?- dice Domingo, “sí, a nivel personal, de todo...” (R3, M^a Rosa, 589-582).

“Yo lo veo un trabajo muy rico ¿eh?” (R3, M^a Rosa, 891-891).

- Adaptación a las características individuales, sociales y culturales del alumnado:

La situación familiar de los alumnos, en especial de los alumnos inmigrantes, aparecía como uno de los handicap para realizar las actividades. Según los tutores, la

desestructuración familiar y los conflictos familiares que viven los alumnos les aboca a una falta de comunicación con sus familias e incluso hacia un cierto rechazo a interactuar y dialogar con ellas:

“(...) esta gente tiene falta de... o sea, de información ¿no?, porque es que les falta mucha información y tienen problemas de comunicación con sus padres” (R3, Domingo 18-21).

“Es muy complicado porque mis niños son de familias muy desestructuradas; a la mayoría les importa un pimiento su cultura... yo no creo que estén interesados en conocer su cultura” (R2, M^a Rosa, 45-49).

Concretamente, M^a Rosa, explicaba el caso de dos hermanas magrebíes de su grupo que un día llegaron muy contentas a clase y le explicaron que su alegría se debía a que su padre se había ido a Marruecos: “¡mi padre se ha ido!, señorita, ¡mi padre se ha ido!... ¡ojalá no vuelva!”.

Al factor de desestructuración familiar, los tutores añadían otro elemento desfavorecedor a los propósitos del programa: señalaban que el bajo nivel sociocultural de estos alumnos inevitablemente también iba a condicionar las respuestas de éstos ante el programa:

“Sí, yo creo que les va a costar mucho estas actividades porque no se comunican con los padres... pasan... no hay relación; a mi me da la impresión de que no hablan entre ellos y, entonces, preguntar... y pedir... y ... traed fotos y... qué hacíais... lo veo super difícil ¿eh?; porque, por ejemplo, si el nivel sociocultural de esta gente, de estos niños fuera diferente, fuera más elevado, sería muy diferente” (R3, M^a Rosa, 29-35).

“(...) porque este tipo de actividades, claro, están pensadas para chavales de otras culturas pero, al tiempo, que tengan una gran capacidad intelectual para que puedan acceder a toda esa información que tú les estás pidiendo y aquí...” (R3, Domingo, 40-43).

“O sea, estos chavales, hay que pensar que son extranjeros pero es que además pertenecen a una clase social, pues baja y, entonces, todo esto cuesta” (R3, Domingo, 48-50).

Otro de los temas relacionado con las características del alumnado que también preocupaba mucho a los tutores, en especial a Domingo, hacía referencia a la poca participación del alumnado y a su desinterés y falta de motivación.

“Pero cómo van a decir nada, si el otro día les digo: “a ver, qué opináis, decid algo... qué opináis” y casi me tengo que poner de rodillas para que hablen. Les dices “¿qué opináis?” y se quedan así (cruza los brazos por delante de sí mismo y cierra los labios)” (R2, Domingo, 51-54).

“Esto precisa una gran creatividad, porque se les exige mucho a los niños, que hablen muchísimo y capacidad de diálogo y también capacidad intelectual y yo no sé si se podrán hacer todas esas cosas” (R3, Domingo, 21-25).

“Ayer, hicimos una clase sobre la reproducción sexual y todo eso y ¡jo! el único que hablaba era yo y pocos más, o sea les costaba muchísimo hablar, muchísimo, muchísimo... cómo les cuesta... es que están... son herméticos” (R3, Domingo, 58-63).

“(…) porque empiezas a hablar y, claro, te das cuenta de que estás tú solo allí ¿no?, porque no hay feed-back, ellos no te dicen nada, es que no te dicen nada ¿eh?, es horrible...” (R3, Domingo, 73-76).

- Actividades:

Salvando las dificultades que pueden suponer los elementos comentados anteriormente, en general, todas las actividades se han considerado adecuadas a los propósitos y objetivos del programa.

En cuanto a la duración del programa, teniendo en cuenta que se dedicaría una sesión semanal desde el mes de febrero a mayo-junio, se pudo constatar que no era posible implementar todas las actividades y, por tanto, se procedió a seleccionar las que sí se pondrían en práctica. Se revisaron una por una las actividades, y se descartaron algunas que, según los tutores, eran demasiado complejas (por la necesaria implicación de la familia, por el nivel de reflexión exigido a los alumnos, etc.):

“A ver, las cosas que veo... según habías dicho tú.... pero, no se me ocurrió... ni modificarlas, ni jerarquizarlas; lo que sí que hice fue que observé que había una, o un par, una que era un poco compleja para llevarse a cabo, ahora os diré cuál es; y había una que era laboriosa, era muy laboriosa, porque había que, yo qué sé, preguntar muchas cosas a los padres, hacer el árbol genealógico... y claro, esta gente tiene tanta falta de... o sea, de información ¿no?” (R3, Domingo, 11-19).

“Entonces, claro, este tipo de actividades como, por ejemplo, hay una que dice... qué era... lo mejor y lo peor de uno mismo, y que tienen que ir con carteles pegados diciendo lo malo y lo bueno de uno mismo (Domingo ríe) ¡Dios mío! eso no lo pueden hacer ellos, esa parte la suprimí yo” (R3, Domingo, 76-80).

En cuanto a la propuesta de duración de las actividades (todas pensadas para desarrollarse en una o dos sesiones como máximo) todos los miembros del equipo coincidimos en que era demasiado breve y muchas de ellas era realmente imposible realizarlas en una sesión, tal y como se proponía en un principio. Se revisaron todas las actividades y la mayoría se ampliaron una e incluso dos sesiones más.

Se decidió dedicar una “Sesión previa” antes del inicio de la primera actividad en la que se explicaría a los alumnos el trabajo a realizar en la hora de tutoría: se les introduciría en el contenido del programa, los objetivos que se pretendían y la metodología a utilizar. Pensamos que sería oportuno que ese primer día los propios alumnos crearan unas normas de comportamiento de grupo (participación, respeto de las opiniones de los compañeros, etc.) que regirían las dinámicas de trabajo a la hora de tutoría.

La temporalización y duración definitiva de las actividades ha sido la siguiente:

Actividades del programa	Nº de Sesiones
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del programa 	1
<p>Primer bloque</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • La bandera con nombre 	4
<ul style="list-style-type: none"> • La alegría de comer 	3
<ul style="list-style-type: none"> • Las experiencias más importantes de mi vida 	3
<p>Segundo bloque</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • La entrevista del nombre 	1
<ul style="list-style-type: none"> • La diversidad es riqueza 	1
<p>Tercer bloque</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • El origen de las percepciones 	1
<ul style="list-style-type: none"> • La taza de caldo 	1

Duración aproximada del programa: 15 sesiones de 1 hora de duración⁹⁹.

8.3.2. Aplicación del programa

Tal y como se había previsto el programa fue implementado personalmente por los tutores en el aula. Las sesiones tuvieron lugar los martes por la tarde de 15 a 16 horas. En algunas ocasiones, debido a la coincidencia de la hora de tutoría con alguna fiesta o celebración que se realizaba a nivel global del centro debimos modificar el día y la hora de la sesión. En esas ocasiones, en la medida de lo posible, intentábamos realizar la sesión correspondiente en el transcurso de la misma semana en la que se tenía previsto

⁹⁹ Dependiendo de la adaptación que el tutor realice de la duración de las actividades, el programa puede extenderse en cuatro o cinco sesiones más.

implementarla. Se realizaron un total de 15 sesiones de trabajo correspondientes a las siguientes actividades:

Aplicación del Programa de Acción Tutorial (Curso 1995-96)

Aula: séptimo curso. Tutor: Domingo Jiménez

SESIONES	DÍA	HORA	CONTENIDO DE LA SESIÓN
Sesión Previa	Martes, 6-2-96	3-4 tarde	<ul style="list-style-type: none">• Presentación del programa al grupo clase: objetivos, contenido y metodología.• Establecimiento de las "normas" que van a regir las sesiones de trabajo. Trabajo por grupos y puesta en común.
1ª sesión "La bandera con nombre"	Viernes, 16-2-96	10-11 mañana	<ul style="list-style-type: none">• Presentación de la actividad: introducción al tema de la identidad personal y la identidad cultural.• Introducción de la bandera como elemento de identificación cultural.• Elaboración de la Ficha 1.• Presentación de todas las banderas del mundo y de las diferentes comunidades autónomas de España en color. Posterior elaboración de un mural para la clase.
2ª sesión "La bandera con nombre"	Miércoles, 21-2-96	3-4 tarde	<ul style="list-style-type: none">• Reparto de ceras y láminas de dibujo.• Elaboración de la bandera personal.
3ª sesión "La bandera con nombre"	Martes, 27-2-96	3-4 tarde	<ul style="list-style-type: none">• Continuación elaboración de la bandera personal.• Se cuelgan en una pared de clase los dibujos.• Elaboración Ficha 2.• (Ficha 3 elaborada en clase de catalán).
4ª y última sesión "La bandera con nombre"	Martes, 5-3-96	3-4 tarde	<ul style="list-style-type: none">• Valoración de la actividad realizada: valoración por grupos y posterior puesta en común en el grupo clase.• Domingo retoma el tema de la identificación cultural.• Reflexión de los chavales: si alguna vez anterior habían pensado en este tema, qué pensaban sobre ello, etc.• Emergen en el aula, por parte de los chavales, cuestiones relacionadas con la identificación étnica, cultural y religiosa.
1ª sesión "La alegría de	Martes, 12-3-96	3-4 tarde	<ul style="list-style-type: none">• Presentación de la actividad: la comida como un elemento cultural. Diversidad de comidas y alimentos comunes. Otros

comer”			<p>elementos culturales: fiestas, religión, idioma, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración por grupos, de una entrevista. La entrevista se realiza a un familiar, y su objetivo es averiguar el máximo posible de cosas relacionadas con la cultura culinaria de la familia. • Puesta en común de las preguntas. Se escogen las preguntas que más han salido y las más relevantes y se elabora la entrevista. Los alumnos la traerán hecha el próximo día; además pueden traer recetas, fotos o dibujos de alimentos o comidas típicas de su cultura o familia.
2ª sesión “La alegría de comer”	Martes, 19-3-96	3-4 tarde	<ul style="list-style-type: none"> • Domingo sitúa a los alumnos en círculo para que cada uno de ellos exponga la entrevista que ha realizado. • De forma individual cada alumno explica al resto del grupo clase a quién ha realizado la entrevista y el contenido de la misma. • Surgen temas culturales relacionados con la comida. Se habla de los platos típicos de diversos países. También se habla sobre platos típicos de la cocina catalana. Surge el tema de que los árabes comen sólo la carne de los animales que han sido sacrificados según el ritual musulmán. • Para finalizar la sesión se expone una noticia aparecida en el diario sobre una empresa que elabora un “fuet” sin carne de cerdo, pensado para los musulmanes y las personas con colesterol.
3ª y última sesión “La alegría de comer”	Martes, 26-3-96	3-4 tarde	<ul style="list-style-type: none"> • Se realiza un mural con todas las recetas que han traído los alumnos y alumnas así como con las entrevistas que han realizado. • Domingo pregunta a los alumnos cómo quieren que las agrupemos. Al final se decide agruparlas por países. • Es importante observar dónde deciden colocar sus recetas los alumnos de segunda generación. Algunos deciden colgarlas en el país de origen de su familia y, otros, en el país de acogida, aún siendo un plato típico de otro país. • Señalar, que los alumnos, una vez finalizado el mural, decidieron pintar al lado de su receta, la bandera del país a la que pertenece.

1ª sesión “Las experiencias más importantes de mi vida”	Martes, 9-4-96	3-4 tarde	<ul style="list-style-type: none"> • Domingo ya había introducido el contenido de esta actividad el día 19 de marzo, explicando que para él una de las experiencias más importantes de su vida fue el primer día que vio el mar. • Domingo empieza la sesión explicando que existen algunas experiencias que marcan o definen la vida de una persona. Pone ejemplos, siguiendo la guía del tutor. • Se establece un diálogo e interacción entre el tutor y el grupo clase respecto a este tema. • Domingo enseña el dossier que deben rellenar y les explica la tarea a realizar. • Se reparte el dossier al alumnado y empiezan a rellenarlo. • Domingo va pasando por las mesas de algunos alumnos y les ayuda a reflexionar y descubrir cuáles pueden ser sus momentos más importantes.
2ª sesión “Las experiencias más importantes de mi vida”	Martes, 16-4-96	3-4 tarde	<ul style="list-style-type: none"> • Se dedica toda la sesión a que los alumnos y alumnas dibujen y redacten cuáles son las experiencias que han elegido.
3ª y última sesión “Las experiencias más importantes de mi vida”	Martes, 30-4-96	3-4 tarde	<ul style="list-style-type: none"> • Domingo coloca a los alumnos y alumnas en círculo. • Cada alumno elige una de las experiencias que ha descrito y la explica en voz alta al resto del grupo. • Domingo tiene un papel de guía y de apoyo con el alumnado, ayudándoles a expresar sus ideas y sentimientos.
1ª y única sesión “La entrevista del nombre”	Martes, 7-5-96	3-4 tarde	<ul style="list-style-type: none"> • Domingo expone al grupo la tarea que hoy van a realizar y porqué es importante que todos los alumnos se conozcan entre sí. • Los alumnos se agrupan por parejas eligiendo personalmente a un compañero o compañera. La condición es que debe pertenecer a un grupo étnico-cultural diferente al propio. • Se reparte la entrevista. • Durante 25 minutos las parejas se realizan entre sí la entrevista.

<p>1ª y única sesión "La diversidad es riqueza"</p>	<p>Martes, 14-5-96</p>	<p>3-4 tarde</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Domingo introduce el tema de la diversidad cultural y la riqueza que supone convivir en una sociedad en la que existen diversos grupos culturales. • Se divide el grupo clase en dos grupos. A uno de ellos se le pide que imagine qué sucedería en un mundo en el que no hubiera diversidad y, al otro, qué sucedería en un mundo diverso. • Los grupos se ponen a trabajar. Existe un alto nivel de participación e interacción entre el alumnado. • Domingo va pasando por ambos grupos moderando el debate. • Finalmente, cada grupo expone al otro las conclusiones a las que han llegado. • Se elabora un mural con las aportaciones de ambos grupos y se cuelga en la clase.
<p>1ª y única sesión "El origen de las percepciones"</p>	<p>Martes, 21-5-96</p>	<p>3-4 tarde</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El tutor introduce el concepto de "estereotipo" y de "discriminación". Establece un diálogo con el grupo respecto al significado de ambos conceptos. • Propone al grupo una actividad que va a servir para descubrir cómo el lenguaje transmite de forma casi imperceptible discriminación y prejuicios respecto determinados grupos étnicos y personas. • Los alumnos y alumnas se dividen en cinco grupos. Cada grupo debe pensar frases que comportan algún sesgo racista, clasista o sexista. • Al finalizar el trabajo de los grupos, Domingo recoge en la pizarra las aportaciones de los grupos y, entre toda la clase, valoran si el sesgo que contienen es positivo, negativo o inexistente. • Reflexión final, en grupo, sobre los sesgos que transmite el lenguaje y cómo, generalmente, son negativos cuando se refieren a grupos étnicos o personas diferentes al grupo mayoritario.
<p>1ª y única sesión "La taza de caldo"</p>	<p>Martes, 4-6-96</p>	<p>3-4 tarde</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Domingo explica al grupo que continuando con el debate que iniciaron en la última sesión sobre la discriminación y el prejuicio, hoy van a realizar una actividad que pone de

			<p>manifiesto cuáles son los sentimientos e ideas que cada uno de nosotros posee respecto a las personas y grupos diferentes al propio.</p> <ul style="list-style-type: none">• Se le dice al alumnado que van a observar una escena que sucedió en un restaurante y que es una historia real que sucedió en Suiza.• Se divide a los alumnos en cuatro grupos. A cada uno de ellos se le dice que el protagonista de la historia es, respectivamente: un argelino, un turista, un gitano y un ejecutivo.• Dos alumnos realizan la dramatización delante del grupo clase (ya habían ensayado la escena con anterioridad) tres veces.• Se asigna una tarea para realizar en grupos. Cada grupo expone al resto las conclusiones a las que han llegado.• Se reparte a todo el grupo la historia real, sucedida en el restaurante.• Reflexión final en grupo sobre los estereotipos que poseemos sobre diferentes grupos étnicos.
--	--	--	--

El tutor fue el responsable de la presentación del contenido de las sesiones, de dirigir las dinámicas de grupo y, en definitiva, de guiar y supervisar el desarrollo general de las actividades. Los tutores, además, ejercían una función de observación muy importante puesto que tras el desarrollo de cada actividad todos los miembros del equipo nos encontrábamos para analizar y valorar las posibles dificultades que hubieran podido surgir y, en general, valorar el transcurso de la sesión y la adecuación de las actividades a los objetivos propuestos. Para facilitar la sistematización de la observación, cada tutor elaboraba un diario semiestructurado en el que anotaba, cada día, la experiencia vivida.

Yo, por mi parte, asistí a la realización de todas las sesiones, menos a dos de ellas debido a una indisposición personal. Mi presencia en el aula y en el centro, durante los meses anteriores a la aplicación del programa, significó un acercamiento personal con el alumnado que me aceptó plenamente como una persona más que colaboraba con el tutor durante las sesiones de tutoría.

La aplicación del programa en clase ha tenido una duración aproximada de cuatro meses desde el martes 6 de febrero de 1996, día en que se presentó el programa a los alumnos y alumnas hasta el martes 4 de junio de 1996, día en que se implementó la última actividad. Por lo general, solía situarme en la parte delantera de la clase, cerca del tutor, o paseaba entre los alumnos revisando sus trabajos o intentando captar los diálogos que se establecían cuando trabajan en pequeños grupos. Durante la aplicación del programa adopté un rol de observadora participante puesto que colaboraba con el tutor en el desarrollo de la sesión y, a veces, aportaba mi opinión o participaba directamente en alguna dinámica. Al igual que durante el periodo de observación anterior (diagnóstico del aula) la actuación del tutor ha favorecido mi interacción con el grupo:

“Yo, el mensaje que doy continuamente en la clase es que M^a Paz es alguien tan importante como yo, no sé... Que te aceptan muy bien, es cierto, ¿eh? Ellos ya ven: Ética guió M^a Paz” (R6, Domingo, 708-711).

“(...) yo, internamente, pretendía que M^a Paz no fuera un elemento extraño al grupo clase sino que fuera aceptada como un miembro más; y pienso que ha sido vista así” (Domingo. Informe final).

La observación directa y vivencial del desarrollo de las actividades me permitía captar *in situ* las reacciones del alumnado ante las dinámicas planteadas. Además, mis apreciaciones acerca del desarrollo del programa servirían de elemento de contraste y triangulación con la información aportada por los demás miembros del equipo.

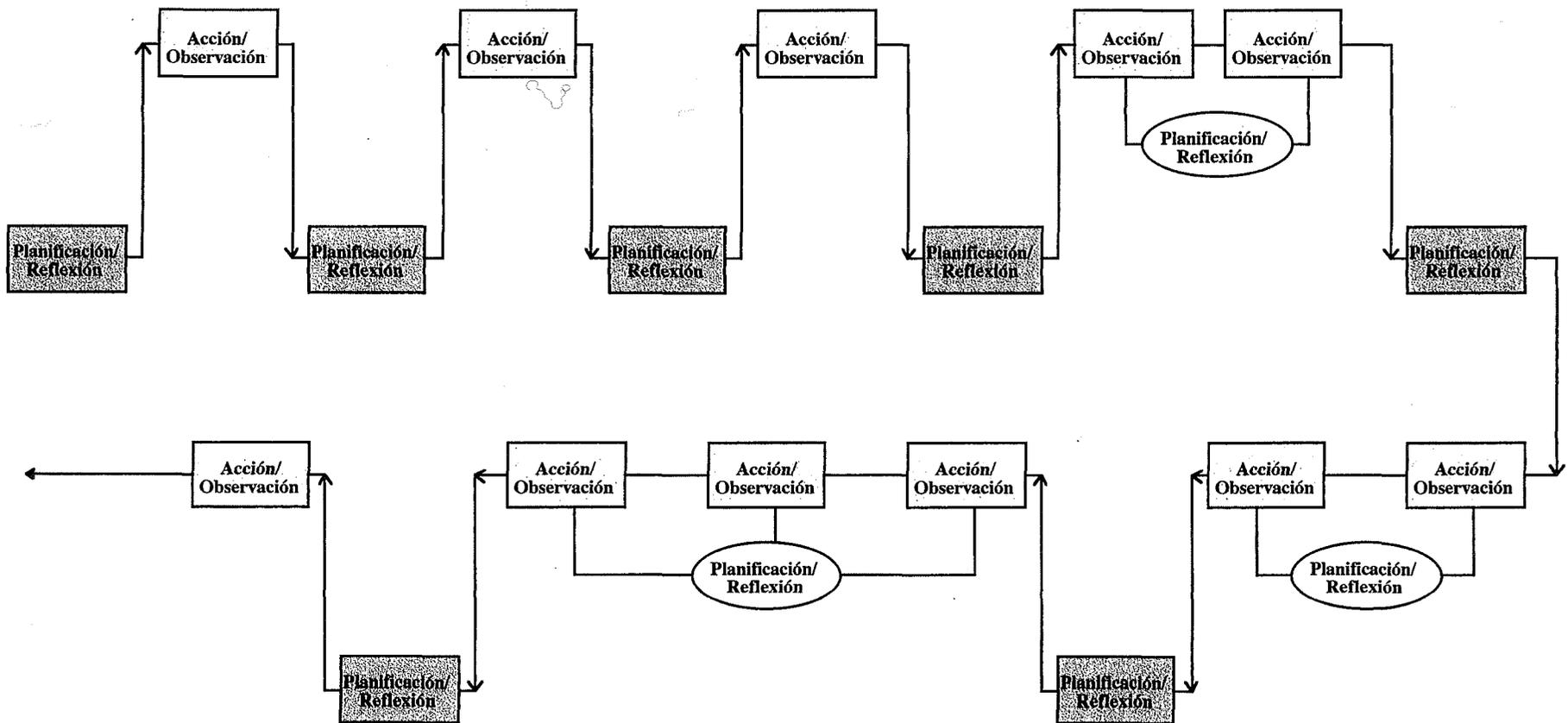
“A lo largo del proceso de evaluación debe existir un interés por recoger múltiples perspectivas y por emplear métodos múltiples para captar la visión más global de la intervención social. La capacidad de llegar a conclusiones semejantes acerca del programa a través de diferentes fuentes de datos refuerza la validez de las observaciones realizadas en torno a un determinado aspecto de este programa” (Cook y Reichardt, 1986: 73).

El gráfico de la página 364 intenta describir el proceso general seguido en la implementación del programa, destacando la articulación entre los procesos de acción

llevados en el aula y los procesos de reflexión, evaluación, adaptación y planificación del programa desarrollados en las reuniones del equipo de investigación. Aunque gráficamente es difícil plasmar el proceso circular de esta dinámica hemos querido señalar el constante diálogo entre “teoría” y “práctica”, entre “planificación” y “acción” como elementos relevantes del proceso seguido en la aplicación y evaluación participativa del programa.

En resumen, queremos destacar los siguientes elementos para caracterizar el proceso de desarrollo del programa de acción tutorial:

1. La experiencia se inicia a partir de una propuesta de innovación introducida en el centro por agentes externos al mismo.
2. Las reuniones del equipo previas a la aplicación del programa constituyen un espacio formativo y de reflexión, esenciales para la comprensión, aplicación y evaluación participativa del mismo.
3. La puesta en práctica del programa conlleva la evaluación sistemática del mismo de manera colaborativa por todos los miembros del equipo. La función del asesor como elemento de referencia y de apoyo es fundamental en las primeras etapas del proceso.
4. Progresivamente, se aprecia una autonomía e independencia de los tutores a la hora de planificar las actividades y desarrollar las dinámicas en el aula. Ello tiene como resultado un distanciamiento mayor de las reuniones “formales” del equipo.
5. El proceso deriva hacia una apropiación del programa por parte del profesorado que se constituyen en agentes del mismo. La innovación es totalmente internalizada por los mismos.



*Aplicación y evaluación participativa del programa de acción tutorial
Hacia una práctica autorreflexiva*

Acción/ Observación	Tutor-Asesora A nivel de aula
Planificación/ Reflexión	Trabajo Colaborativo Reuniones del equipo
Planificación /Reflexión	Tutor Individual. Progresiva autonomía e independencia

8.3.3. Evaluación procesual del programa

Ya hemos comentado anteriormente que las reuniones de equipo constituyeron el espacio “formal” en el que los miembros del equipo dialogábamos sobre el transcurso de la aplicación del programa. Sin embargo, también los encuentros informales y el asesoramiento más directo, inmediato y contextual que realizó cada asesora de manera particular con el tutor respectivo ha constituido una herramienta fundamental en la adaptación del programa.

A continuación presentamos una aproximación a la evaluación general del proceso de aplicación del programa. La información que poseemos para realizar esta aproximación proviene de la observación realizada en el aula y de las reuniones de trabajo de los miembros del equipo. La observadora ha estado presente en las sesiones de tutoría en las que el programa era aplicado. El rol adoptado ha variado entre participante y no participante. Aunque el tutor era la persona que directamente implementaba el programa, dirigía las sesiones y guiaba la dinámica del aula, la observadora ha establecido una estrecha relación de ayuda con el tutor durante la aplicación del programa. Todas las sesiones fueron grabadas en cassette y posteriormente transcritas incluyendo las percepciones y anotaciones que la observadora recogió respecto a la sesión.

Sesiones de observación realizadas	
Actividad	Nº de sesiones
• Sesión de introducción al programa:	1
• Actividad 1: La bandera con nombre:	4
• Actividad 2: La alegría de comer:	3
• Actividad 3: Las experiencias más importantes de mi vida	3
• Actividad 4: La entrevista del nombre:	1
• Actividad 5: La diversidad es riqueza:	1
• Actividad 6: El origen de las percepciones:	1
• Actividad 7: La taza de caldo:	1
<u>Total sesiones de observación:</u>	15
	(1 hora duración cada una)

El análisis de las sesiones ha permitido realizar una valoración global de las mismas destacando los siguientes elementos:

- Temporalización.
 - Participación del alumnado.
 - Expresión de ideas y sentimientos étnicos.
 - Clima del aula.
 - Metodología de trabajo.
 - Material para el alumnado.
 - Cuaderno del tutor/a.
-
- **Temporalización**: como ya se ha comentado, uno de los primeros cambios que tuvimos que introducir en el programa hace referencia a la temporalización y duración de las sesiones previstas. En la valoración de las actividades realizada previa a su aplicación ya habíamos constatado esta necesidad. Tras la implementación de la primera actividad “La bandera con nombre” pudimos apreciar que la metodología utilizada y el tipo de trabajos que debía realizar el alumnado (redacciones, murales, trabajos en grupo, etc.) realmente requería más tiempo de lo que, en un principio, habíamos pensado. Constatada esta necesidad, decidimos aumentar en una sesión las actividades que así lo requirieran. Aún así, para poder cumplir con la temporalización prevista, algunas dinámicas se traspasaron a otras asignaturas (lengua catalana).

 - **Participación del alumnado**: ésta fue una cuestión que, desde un principio, y como hemos visto anteriormente al presentar la evaluación previa del programa realizada por los tutores, más preocupaba a los mismos. Sus temores y dudas se centraban en torno a la falta de motivación y participación del alumnado en las actividades propuestas. Sin embargo, hemos podido constatar que la implicación e interés del alumnado en las actividades y dinámicas realizadas en el aula ha ido aumentando progresivamente desde el inicio del programa, si bien en la primera actividad ya pudieron observarse cambios significativos (expresión de sentimientos, participación espontánea, ...) que sorprendieron a los propios tutores:

M^a Rosa: (se refiere a la bandera con nombre) yo, ayer, cuando hicimos la valoración de la actividad, al principio, les costó mucho, ¿te fijaste? (se dirige a Marta). Les costó mucho comenzar. Se quedaron todos muy callados porque esto de "a ver, qué diremos...."; pero, después cuando... bueno, les motivamos un poco ¿no?: "todo lo que habéis escrito está muy bien y era muy interesante"... entonces, comenzó la Sara ... (...)

Marta: Todos se abrieron...

M^a Rosa: Sí, rápidamente. Cuando uno empezó, en seguida el otro (...) quiero decir que salieron tantas cosas... se abrieron mucho; demostraron que había una confianza entre ellos ¿no?, no sé si os pasó esto también a vosotros... Ellos se abrieron todos por la parte de la familia y de los problemas que había en sus familias... (R6, 125-147).

El alumnado esperaba con ilusión la hora de tutoría para realizar las actividades. En aquéllas que se requería que hicieran algún trabajo fuera del aula (buscar recetas de platos típicos, realizar una entrevista a algún familiar, etc.) costó un poco más que el alumnado cumpliera con las tareas encomendadas y el tutor o tutora del grupo debía estar constantemente recordando al grupo lo que debían hacer. Pero, en general todos los alumnos y alumnas han participado activamente en todas y cada una de las sesiones realizadas. Éstas son algunos comentarios del tutor respecto al tema de la implicación del alumnado:

"Es que para mi es maravilloso el hecho de ver como se lo toman en serio los chavales, es que ya te digo, les dije ayer a Carlos y a Rafik "oye, pasar al papel lo que habíamos decidido tanto de los estereotipos como la diversidad es riqueza" y lo están haciendo ¡en su casa!, lo están pasando a limpio y lo van a hacer.. ves, es que no sé... ¿se puede pedir algo más?, ¿no sería deseable si lo viera esto la Administración?, es decir, ¿se puede introducir en el curriculum?, ¡claro que sí!, ved a los chavales si no, que se lo toman tan en serio como si fueran unas matemáticas, o una lengua o, incluso, más" (R9, Domingo, 427-437).

Aunque es cierto que el grupo clase seguía mostrando cierta “vergüenza” a hablar en público o exponer sus trabajos delante de sus compañeros, se pudo apreciar una evolución en el grado de apertura al grupo por parte de todos los alumnos. Es significativo destacar el caso de Daniel, un chico que padecía una depresión endógena y que en clase, debido a la medicación que tomaba, estaba siempre ausente y distraído. David explicó al tutor, al inicio del programa, que él no deseaba participar y que prefería hacer deberes u otra tarea durante esa hora. Sin embargo, el día que el alumnado estaba exponiendo su trabajo sobre “Las experiencias más importantes de mi vida”, David, tras escuchar a sus compañeros y compañeras, pidió la palabra al profesor Domingo y dijo que, aunque él no había hecho la actividad, también quería participar y explicar al resto de sus compañeros que un momento especial en su vida había sido el cambio de colegio que había realizado (del colegio La Salle, al CP. Cervantes).

Algunas actividades fueron más motivadoras que otras. Todos los miembros del equipo coincidimos en que la actividad “La alegría de comer” no había funcionado tal y como esperábamos y el alumnado no se había sentido tan motivado como en la dinámica anterior. Este resultado contrasta con las expectativas que nosotros teníamos sobre esta actividad y sobre la posible implicación del alumnado:

“Yo la encuentro muy interesante. Además, yo creo que saldrá muy bien porque mis alumnas están muy involucradas en la casa, porque de alguna manera son ellas las que la llevan; hacen el pan, el día que les toca, hacen la limpieza de la casa, hacen pastas, la comida, la cena... sí, pienso que saldrá muy bien porque tienen mucha información... y lo de la entrevista también creo que les gustará mucho...” (R5, M^a Rosa, 1060-1074).

Cabe señalar, también, que aunque, en general, no mostraron tanto interés, todos los alumnos realizaron las tareas que esta actividad implicaba e incluso, algunos, como es el caso de un alumno filipino de segunda generación, mostró muchas ganas de participar y al día siguiente de que se planteara la actividad, llegó a clase mostrando con

gran orgullo las recetas que su madre le había escrito sobre algunos platos típicos de la comida de Filipinas.

“Luis se acerca a mi y me pregunta que cómo va a colgar en el mural sus recetas, porque como ha escrito las hojas por delante y por detrás, si pega una cara no se ve la otra (él está preocupado por este tema). Le digo que no se preocupe que ya pensaremos la manera de colgar las recetas, para que se vean ambas partes. Se va más tranquilo. Está contento. Lleva casi un mes con las recetas que le escribió su madre en la cartera y está deseoso de hacer el mural”

(Actividad: “La alegría de comer”, 3ª sesión).

- **Expresión de ideas y sentimientos étnicos:** en relación a esta cuestión, íntimamente relacionada con el apartado anterior, hemos podido comprobar que todas las actividades, especialmente, las del primer y segundo bloque del programa, son verdaderas provocadoras de actos de reflexión y de búsqueda de significado por parte del alumnado sobre elementos relacionados con su identidad personal y, concretamente, su identidad étnica y cultural.

El aula se ha convertido, poco a poco, en un lugar seguro, agradable y generador de confianza en el alumnado para así expresar sus ideas y sentimientos respecto a determinados temas. Todos los miembros del equipo coincidimos en que la primera actividad (La bandera con nombre) y la tercera (Las experiencias más importantes de mi vida) son las que más claramente han conseguido generar ese clima. Por ejemplo, Susana explicaba en su diario personal su sorpresa al comprobar lo que sus compañeros exponían en clase el día de la puesta en común de la tercera actividad (Susana, elaboró un diario personal en el que hacía constar sus vivencias y sentimientos acerca de las actividades que íbamos realizando):

“Me sorprende que los chicos tienen sentimientos y momentos especiales, también. Porque se hacen los chulos y enseñan a todo el mundo que para ellos todo es un rollo y que pasan de todo. Será porque tienen miedo que si alguien descubre que ellos también sienten, se

burlarán de ellos (...) lo que yo voy a hacer es intentar leer los trabajos de los demás y ver que de verdad tienen una parte de sentimiento. El único problema es que me dirán chafardera y tendré que hacerlo sin que se den cuenta”.

Asimismo, hacia el final de la realización del programa, las actividades que suponían tratar en el aula cuestiones relacionadas con el prejuicio, la discriminación y los estereotipos, se han llevado a cabo en un ambiente de respeto mutuo entre los alumnos y alumnas y de valoración, en pie de igualdad, superando el etnocentrismo, de los diferentes grupos étnicos.

- **Clima de clase:** ha predominado a lo largo de todas las sesiones un clima distendido y tranquilo. El tutor fue otorgando cada vez más ciertas “libertades” al alumnado (poderse sentarse junto al compañero y compañera que desearan, moverse por la clase y dialogar entre ellos, poner varias mesas juntas...) que han contribuido a la buena relación entre todo el alumnado y ha fomentado la interacción entre ellos permitiendo el conocimiento mutuo.

El ambiente físico del aula también ha ido cambiando desde el inicio del programa. Las blancas paredes de la clase en las que sólo colgaba un panel de corcho prácticamente vacío, se han convertido en el espejo que muestra cuáles han sido los acontecimientos que ha vivido y experimentado el grupo a raíz de la aplicación del programa (las banderas personales de cada uno de los alumnos y alumnas, el mural con las recetas y las entrevistas realizadas a los familiares, lo que pasaría si en el mundo no hubiera diversidad, etc.). El alumnado se sentía muy satisfecho de la nueva imagen de la clase y era bonito observar que, incluso fuera de las sesiones de tutoría, se reunían en pequeños grupos y admiraban los trabajos de sus compañeros, explicaban a sus amigos porqué habían elegido aquéllos colores y, en definitiva, a través de esta interacción se conocían mucho más y se fomentaba el respeto por la diversidad cultural.

“Los alumnos me dicen que les encanta la clase cuando la ven, al entrar, que está decorada con sus banderas y que, de vez en cuando, las miran...” (R6, M^a Rosa, 552-554).

Metodología de trabajo en el aula: Al igual que la participación del alumnado en el programa, las estrategias de intervención que se proponían para desarrollar las distintas actividades, era uno de los elementos que más “respeto” imponía al profesorado. Recordemos que las actividades del programa requieren que el alumnado realice trabajos en grupo, murales, debates, representaciones, dibujos..., en definitiva, aspectos que no eran habituales en la práctica docente de los tutores. Como veremos en los siguientes apartados, el trabajo en equipo y la orientación y asesoramiento que ambos tutores han recibido a lo largo del proceso han sido fundamentales para motivarles y animarles a innovar o variar las estrategias metodológicas utilizadas en el aula.

La respuesta, tanto del alumnado, como de los tutores, ante la introducción de dichas estrategias en el aula, ha sido muy positiva. La primera actividad, “La bandera con nombre” finaliza cuando se cuelgan en una pared de la clase los dibujos realizados por el alumnado. Aunque el dibujo se ha realizado de manera individual, los dibujos en la pared son un símbolo de la identidad personal de cada uno de los alumnos y alumnas, al tiempo, que se convierte en una representación de la identidad colectiva de todo el grupo clase. Las actividades que han incluido la realización de algún tipo de mural, han resultado muy motivadoras y han permitido integrar distintas habilidades grupales e individuales como el trabajo en equipo, el respeto mutuo y la representación gráfica de ideas; el mural genera debate y discusión y el resultado es un producto colectivo; permanece en el tiempo y retroalimenta positivamente al grupo.

Tras la realización de actividades preferentemente individuales (realizar un dibujo, hacer una entrevista, etc.), se fueron introduciendo paulatinamente, por un lado, la exposición oral al resto del grupo de los propios pensamientos o ideas y, por otro, los debates en pequeños grupos, para finalmente, realizar una puesta en común en el aula.

La primera ocasión en la que el alumnado debió exponer al resto del grupo una cuestión personal, tuvo lugar durante la actividad “La alegría de comer” en la que debían explicar a sus compañeros y compañeras la entrevista que habían realizado (a quién, cuál había sido el contenido, si habían traído alguna receta típica de su país, etc.). Uno por uno, el tutor fue ayudando a todo el alumnado a que hiciera una exposición de su entrevista. A partir de entonces, fue observándose que progresivamente, el alumnado iba adquiriendo la capacidad y la seguridad para expresar en público sus opiniones, reforzándose este hecho gracias a la actitud positiva y receptiva del grupo.

Tras la exposición individual, empezamos a introducir los trabajos en pequeños grupos. Actividades como “La diversidad es riqueza”, “El origen de las percepciones” o “La taza de caldo”, exigían que el alumnado realizara un trabajo en pequeño grupo para, después, realizar una puesta en común, toda la clase. La respuesta del alumnado a este tipo de dinámica fue muy positiva. Al principio, costaba poner orden, que eligieran un/una portavoz del grupo que haría de representante del mismo, que debatieran sin gritar o con cierto orden... pero, poco a poco, ellos mismos fueron aprendiendo a autoregularse y entre ellos, se organizaban, elegían a su portavoz, daban turnos de palabra para que cada uno expresara su opinión e, incluso, cuando algún compañero o compañera tenía vergüenza en manifestar sus ideas, le “obligaban” a participar o ideaban alguna estrategia para que nadie se quedara fuera de la dinámica. A través del programa, el tutor, insistía siempre en la responsabilidad, la madurez y la sinceridad. Ante nuestros ojos, iba creciendo un grupo, cada vez más responsable, maduro y sincero.

Todos los miembros del equipo coincidimos, precisamente, que la introducción progresiva y sistemática de actividades que inciden primero, a un nivel de desarrollo personal, de establecimiento de una confianza en sí mismos y de unas buenas relaciones intergrupales, para, después, ir introduciendo al grupo en cuestiones que exigen cierto grado de madurez y de reflexión personal (racismo, intolerancia, etc.) ha sido uno de los aciertos del programa, que nos ha permitido constatar la validez de su estructura y filosofía subyacente.

Material para el alumnado: las fichas que acompañan la aplicación del programa de acción tutorial y que deben ser cumplimentadas por el alumnado, han respondido, en general, bastante bien.

Sí que cabe mencionar, respecto a las fichas correspondientes a la primera actividad “La bandera con nombre” en las que se realizaban algunas preguntas a nivel de reflexión personal, como, por ejemplo, “¿qué es lo que has aprendido de ti mismo/a al realizar esta actividad” o “qué es lo que has aprendido de tus compañeros y compañeras?”, costó mucho que el alumnado las respondiera; no sabían qué poner, decían que no habían aprendido nada nuevo y, en general, les costaba expresar por escrito lo que la realización de la actividad había significado para ellos. Algo similar, ocurrió en la ficha que debían llenar al finalizar la entrevista realizada a un familiar y relacionada con la cultura culinaria de la familia; cuando debían comentar qué es lo que habían aprendido al realizar esta actividad, les era difícil expresar en palabras la experiencia vivida.

Respecto al idioma utilizado en los materiales que se han hecho servir durante la aplicación del programa de acción tutorial cabe señalar que: al inicio del programa, el equipo de trabajo había decidido que si “deseábamos llegar al alumnado” quizá sería más realista utilizar el material en castellano (en la primera actividad “La bandera con nombre”, dimos a elegir al alumnado entre fichas de trabajo en catalán o en castellano; sólo un alumno eligió la ficha en catalán). Pero, cumpliendo con el programa de inmersión lingüística que sigue la escuela, decidimos que todas las fichas de trabajo, debían realizarse en catalán. Por lo tanto, el material del alumnado así como el cuaderno de tutoría del profesorado, fueron elaborados en catalán.

Cuaderno del tutor/a: se convirtió en la guía permanente de ambos tutores durante la aplicación del programa. Ha sido valorado muy positivamente por los profesores participantes. El cuaderno de tutoría ofrece una estructuración muy clara de las diferentes sesiones, metodología a utilizar, cómo presentar las actividades, tiempo que dura cada dinámica, etc., que ha sido fundamental en la tarea de aplicación propiamente dicha del programa, en el aula.

8.3.4. El profesorado: hacia una apropiación del programa

Como ya se ha comentado anteriormente, el equipo de trabajo del C.P. Cervantes se unió a los equipos de investigación-acción, coordinados por la Dra. M. Bartolomé, que desde el curso 1994-95¹⁰⁰ habían iniciado procesos de innovación educativa en el ámbito de la Educación Multicultural. Así, durante el curso 1995-96, el equipo de trabajo del C.P. Cervantes asistió a cuatro sesiones de encuentro pertenecientes al III Seminario, continuación del anteriormente citado, uniéndose así a la dinámica de trabajo que el resto de escuelas había iniciado el curso anterior.

Cabe destacar que el proceso seguido en la implantación y desarrollo de la experiencia de innovación educativa en el C.P. Cervantes difería del resto de proyectos iniciados en las demás escuelas en algunos elementos. Los equipos de investigación-acción de estos centros:

1. Realizaron un acercamiento al diagnóstico de la realidad multicultural de las aulas y del centro y de las respuestas educativas del mismo.
2. Diseñaron una pequeña innovación en el ámbito de la Educación Multicultural desde sus necesidades sentidas, la implementaron y evaluaron.
3. A la luz del proceso vivido y de los resultados obtenidos planificaron una nueva intervención para el curso 1995-96.

La innovación puesta en marcha en el C.P. Cervantes difería en algunos aspectos:

1. La propuesta de innovación procedía de un “agente” externo.
2. El profesorado participante no había realizado, conscientemente, un análisis de su propia práctica educativa en relación a los modelos de Educación Multicultural.

¹⁰⁰ Seminario II (1994-95): “Minorías étnicas y Educación multicultural: Investigación-acción para el desarrollo de propuestas educativas multiculturales”.