

La construcción de la identidad en contextos multiculturales



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

Centro de
Investigación y
Documentación Educativa

c i d e

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN CONTEXTOS MULTICULTURALES

Margarita Bartolomé Pina
Flor Cabrera Rodríguez
Julia Victoria Espín López
Jaume del Campo Sorribas
M^a Ángeles Marín Gracia
Mercedes Rodríguez Lajo
M^a Paz Sandín Esteban
Marta Sabariego Puig



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

SECRETARÍA GENERAL
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN
PROFESIONAL

CENTRO DE
INVESTIGACIÓN
Y DOCUMENTACIÓN
EDUCATIVA

Número: 149
Colección: INVESTIGACIÓN



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-00-155-4
I.S.B.N.: 84-369-3417-2
Depósito Legal: M. 44605-2000

Imprime: FER-EDIGRAFOS

ÍNDICE

PRÓLOGO	9
INTRODUCCIÓN	13

I PARTE

DIAGNÓSTICO A LA IDENTIDAD ÉTNICA Y LA ACULTURACIÓN

*Flor Cabrera Rodríguez; Julia V. Espín López;
María Ángeles Marín Gracia y Mercedes Rodríguez Lajo*

INTRODUCCIÓN	21
1. IDENTIDAD ÉTNICA Y ACULTURACIÓN.....	25
1.1. Delimitaciones conceptuales	25
1.2. Modelos de identidad étnica.	33
1.3. Modelos de aculturación	41
1.4. Identidad étnica y aculturación en la adolescencia	42
2. ELABORACIÓN DE UN CUESTIONARIO DE IDENTIDAD ÉTNICA Y ACULTURACIÓN.....	45
2.1. Objetivos, contenido y estructura del cuestionario.....	45
2.2. Estudio piloto.....	47
2.3. Elaboración de la versión definitiva del cuestionario	49
2.4. Población y selección de la muestra.....	50
2.5. Formación del equipo colaborador que ha aplicado el cuestionario.....	53
2.6. Aplicación del cuestionario de identidad étnica y aculturación ...	54
2.7. Corrección del cuestionario	55

3. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	59
3.1. Análisis descriptivo del cuestionario según sus preguntas	59
3.2. Descripción general de la identidad étnica y de la aculturación..	76
3.3. Conclusiones del análisis descriptivo de resultados	79
4. VALOR DIAGNÓSTICO DEL CUESTIONARIO DE IDENTIDAD ÉTNICA Y ACULTURACIÓN ...	83
4.1. Análisis del perfil de identidad étnica	83
4.2. Análisis del perfil de aculturación	85
4.3. Interpretación conjunta de ambos constructos: nivel de competen- cia e integración en ambas culturas.....	90
5. ESTUDIO TÉCNICO DEL CUESTIONARIO: VALIDEZ Y FIABILIDAD	97
5.1. Estudio técnico del cuestionario en la medición de la identidad étnica	97
5.2. Estudio técnico del cuestionario en la medición de la aculturación.	108
5.3. Conclusiones del estudio técnico.....	118
5.4. Reestructuración del cuestionario y nuevo análisis técnico.....	120

II PARTE

CÓMO DESARROLLAR LA IDENTIDAD CULTURAL EN CONTEXTOS MULTICULTURALES.

Aplicación y evaluación de un programa de acción tutorial desde un enfoque intercultural en tres centros públicos de Barcelona

*Margarita Bartolomé Pina, Jaume del Campo Sorribas,
Marta Sabariego Puig y M.^a Paz Sandín Esteban.*

INTRODUCCIÓN	129
6. EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD ÉTNICO-CULTURAL EN SECUNDARIA A TRAVÉS DE LA ACCIÓN TUTORIAL	133
6.1. La implantación generalizada de la ESO en contextos multicultu- rales: retos y cuestiones.....	133
6.2. Programa de acción tutorial orientado al desarrollo de la identi- dad étnico-cultural	141
7. LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA: DISEÑO EVALUATIVO	161
7.1. Pretensiones de la evaluación.....	161
7.2. Cuestiones que guían la evaluación.....	162
7.3. Modelo propuesto	164
7.4. Evaluación del modelo. ¿Hacia un estudio de casos?	176

8. EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD EN CONTEXTOS MULTICULTURALES: ESTUDIO COMPARATIVO	183
8.1. Utilidad de esta comparación	183
8.2. Los contextos donde se aplicó el programa	183
8.3. Evaluación diagnóstica.	189
8.4. Evaluación del proceso: desarrollo del programa	209
8.5. La dialéctica interno/externo en la aplicación del programa	222
9. PROPUESTAS: MIRANDO HACIA EL FUTURO	265
9.1. Recomendaciones acerca de la utilización del programa de acción tutorial trabajado	265
9.2. Recomendaciones acerca de la acción educativa a llevar a cabo desde un enfoque intercultural en los centros educativos	267
9.3. Recomendaciones sobre el tipo de estrategias que debería acompañar los procesos formativos del profesorado	267
9.4. Recomendaciones sobre posibles medidas a adoptar por la Administración educativa si se desea optimizar la educación intercultural en Secundaria.....	269
Apéndice I. Cuestionarios de identidad étnica y cultural	274
Anexo I: Cuestionario de identidad	275
Anexo II: Cuestionario de identidad étnica. Versión definitiva	283
Apéndice II. Instrumentos y materiales de la investigación evaluativa... ..	291
ANEXO I: Cuadro-resumen. Estrategias de recogida de información. Centro M	292
ANEXO II: Guía de entrevista sobre identidad étnica. Centro C	293
ANEXO III: Muestras de material elaborado por el alumnado. Varias aulas	299
ANEXO IV: Guía de entrevista a la dirección. Centro P	303
ANEXO V: Matriz resumen de las dificultades percibidas por el profesorado en el proceso de aplicación del programa, durante, después y al cabo de seis meses de la experiencia	305
ANEXO VI: Entrevista de ámbito general para el profesorado y sistema de Codificación. Centro P	313
ANEXO VII: Guía de la entrevista efectuada al alumnado una vez concluida la Aplicación del programa y matrices descriptivas de los datos obtenidos	329
BIBLIOGRAFÍA	331

PRÓLOGO

A pesar de la creciente popularización de los temas referidos a diversidad cultural, todavía hoy supone un reto investigar sobre multiculturalidad en educación. Desde los primeros escritos de los años sesenta y setenta referidos a la educación multicultural como campo emergente de reflexión y práctica pedagógicas, las propuestas desarrolladas bajo esa etiqueta han sufrido ataques desde ámbitos diversos del espectro sociopolítico. Sin duda, abordar las cuestiones sobre diversidad cultural en educación es tema controvertido pues está transido de elementos axiológicos que ponen de manifiesto una determinada concepción de la sociedad y de la persona. En cualquier caso, para muchos de nosotros la educación multicultural es una etapa necesaria para algunas sociedades en el intento de abordar los temas de diversidad y equidad en educación.

La diversidad cultural no es algo nuevo, se ha manifestado en las diferencias de género, clase social, medio rural o urbano, etnia, ámbito familiar, lengua, religión. Sin embargo, ha sido la llegada de inmigración extranjera la que ha provocado el auge de la reflexión, las medidas legislativas y las preocupaciones pedagógicas. Es decir, los cambios sociales y movimientos migratorios de las últimas décadas han modificado la población escolar y han explicitado dos elementos importantes en la dinámica educativa: la cultura como variable y la heterogeneidad como norma. Es cierto que el concepto de diferencia y las referencias a la multiculturalidad han entrado a formar parte del discurso educativo al uso, pero más como elementos retóricos que como realizaciones prácticas. Los sistemas educativos, los agentes e instituciones que los conforman, no parecen reconocer la necesidad de un cambio que vaya más allá de ciertas medidas superficiales y que afecte a la cultura misma vivida y transmitida por la escuela.

De ahí el interés y trascendencia del trabajo que aquí se presenta dado que, junto con la reflexión teórica y la descripción de la realidad educativa

multicultural, se propone contribuir en una línea de transformación del currículum. Se trata de cambiar, de modificar la acción educativa, de elaborar modelos más próximos a los enfoques interculturales, de incorporar progresivamente algunos elementos sociocríticos que permitan cuestionarse las actuales condiciones sociales y el avanzar hacia planteamientos más justos en el reparto de recursos educativos. Con demasiada frecuencia el discurso académico-político sobre diversidad cultural está en manos de no especialistas y de la prensa de divulgación. La consecuencia de esto es doble ya que, por un lado, sitúa el foco de estudio en temas que no son los esenciales para la teoría y la práctica educativas; y, en segundo lugar, se produce un proceso de oscurecimiento y ocultación de la teoría, investigación y desarrollo del consenso ya existente en lo que se refiere al concepto, objetivos y recorrido realizado en el área. Este trabajo es una aportación a este consenso en un doble sentido: como reflexión teórica y como método atendiendo a los instrumentos y estrategias de interpretación de la realidad educativa que ofrece.

En la primera parte del trabajo, la identidad étnica es el foco de la reflexión en relación a la construcción de procesos de identidad personal y social en una etapa evolutiva, la de la adolescencia, crítica en cuanto a construcción de un universo personal, cultural y social propio. En sociedades como la nuestra, que defienden derechos de igualdad, equidad y participación social, la construcción de la propia identidad debería ser un objetivo educativo esencial para articular diversidad y equidad. La segunda parte entra de lleno en la formulación de una propuesta de desarrollo de la identidad en contextos multiculturales mediante la descripción, aplicación y evaluación de un programa de acción tutorial desde un enfoque intercultural. La descripción de los casos analizados es por su rigor y riqueza un excelente ejemplo de la realidad que se estudia y configura claramente el contexto multicultural en el que se sitúa la investigación.

Los lectores a los que va dirigido el libro, al igual que los estudiantes y profesores que describe, se conciben como agentes de un discurso propio en torno a la diversidad cultural en educación. Este discurso se elabora mediante la reflexión personal, la colaboración y el intercambio permanentes del conocimiento. Así, los que nos dedicamos a tareas como las que este libro aborda: investigar, conocer, enseñar en un campo emergente como es el de la educación multicultural, y tenemos que tomar decisiones que nos afectan individual y colectivamente, sabemos bien de la importancia de sentirnos bien acompañados por otros que ya han andado parte del camino. De ahí nuestro reconocimiento a los autores de este trabajo. Ellos se han planteado cuestiones que comp artimos, han abierto vías de indagación y acción, han dejado marcas para poder continuar el recorrido y hacer posible el cambio, la transformación, la construcción de

un conocimiento compartido en torno a uno de los grandes retos de la educación en el presente: responder a las nuevas necesidades de ciudadanos integrados en sociedades cambiantes y plurales.

Madrid, noviembre de 2000
TERESA ÁGUADO ODINA

INTRODUCCIÓN

El compendio elaborado por un equipo del CIDE (1997) "*Catorce años de investigación sobre las desigualdades de la educación en España*", constituye un buen marco de referencia de la investigación que ahora presentamos.

"Los estudios recogidos –se señala en esta revisión– han hecho un esfuerzo importante en dos sentidos. Primero han establecido conclusiones a partir del desorden en que se encuentran los datos referentes a la situación de las minorías culturales en España. De esta forma, la comprensión de los mismos resulta más asequible pudiendo plantear intervenciones... Y segundo, algunos autores han comenzado a solventar esta situación y pueden considerarse como el punto de partida de un estudio serio sobre la realidad social y cultural de las minorías culturales" (Varios, 1997:136).

En cuanto a los objetivos de estas investigaciones subvencionadas por el CIDE, el mismo trabajo indica, cómo la mayoría de ellas se ha preocupado por *describir la realidad*, pocas han intentado *explicarla* y, se reduce a su mínima expresión, el número de los que se plantean *cambiarla*, es decir, aportan pautas para la práctica educativa (ibid.,: 147).

Nuestro grupo de investigación (GREDI: Grup de Recerca en Educació Intercultural) ha intentando, a lo largo de esta década pasada, ofrecer algunas respuestas desde la investigación. A continuación recogemos una breve síntesis de las mismas.

En 1992 planteamos una investigación¹ orientada a realizar un diagnóstico de los procesos educativos que están viviendo los hijos de inmigrantes extranjeros durante su escolarización en centros de Educación Primaria en Barcelona.

El marco teórico elaborado nos condujo a la conceptualización de los modelos de educación multicultural existentes (articulándolos con enfoques más amplios y con programas que especifican el modelo) realizando al

¹ Subvencionada en una convocatoria similar a la actual en 1992.

tiempo una primera aproximación a la educación del alumnado procedente de la migración exterior.

La investigación por encuesta llevada a cabo en 14 escuelas públicas de E.G.B. de Barcelona nos permitió conocer: los valores expresados por niños procedentes de la migración exterior así como su nivel de integración en el aula; la percepción del profesorado sobre su actuación educativa en un contexto multicultural y el análisis de sus actitudes ante la educación multicultural. También se realizó un estudio a través de entrevistas a 105 familias pertenecientes a minorías (magrebíes, filipinas, peruanas y guineanas) sobre las características del medio familiar, la relación de la familia con la comunidad social próxima, pautas educativas y estereotipos culturales de las familias, expectativas educativas respecto a sus hijos e hijas, actitudes ante la escuela y problemática educativa detectada.

Paralelamente a esta investigación por encuesta se desarrolló una investigación etnográfica en tres escuelas públicas de Barcelona con una población infantil multicultural. A partir de los informes etnográficos en los que se describe la vida en las escuelas y en las aulas, se extrajeron algunos elementos emergentes que nos permitieron comprender mejor los procesos educativos que se dan en contextos multiculturales.

El esfuerzo por intentar integrar holísticamente estos elementos se plasmó en la construcción de algunos modelos educativos, de estilos de comunicación y tipos de disciplina que caracterizan la vida en las aulas estudiadas, viendo también su posible asociación dentro de cada ámbito concreto. La comparación y contraste de nuestras descripciones con los modelos de educación multicultural del marco teórico nos permitió reconocer las tendencias predominantes (que se correspondían claramente con los resultados obtenidos en la investigación por encuesta) pero también algunas líneas de avance que nos sugerían posibles estrategias de educación intercultural.

Las respuestas del profesorado, su práctica habitual, su sensibilidad ante el tema ponían de manifiesto que el modelo educativo que subyace a la realidad multicultural estudiada oscila entre un modelo asimilacionista y un modelo compensatorio. Sin embargo, en una de las escuelas de la investigación etnográfica (un pequeño centro con una identidad definida y abierta a la multiculturalidad) observamos un cambio de modelo más cercano al intercultural propuesto por Sleeter (1989).

Al concluir esta investigación nos reafirmamos en la escasa percepción de las implicaciones que tiene la multiculturalidad en el ámbito educativo por parte del profesorado; la poca relación existente entre las familias autóctonas y las de las minorías; el escaso conocimiento de estas últimas de la realidad escolar de aquí y su falta de participación en las estructuras organizativas de los centros educativos. Todos estos son elementos –entre otros muchos– que ponen de manifiesto unas necesidades formativas.

Sería necesario ir caminando hacia una transformación del curriculum para, poco a poco, avanzar hacia modelos más próximos a una educación intercultural, incorporando progresivamente algunos elementos sociocríticos que permitan cuestionarse las actuales condiciones de nuestra sociedad occidental e ir avanzando hacia planteamientos más justos. Este enfoque exige una preparación por parte del profesorado que posibilite un cambio de mentalidad hacia el hecho multicultural, la utilización de nuevas estrategias metodológicas, cambios organizativos y curriculares, elaboración de materiales adecuados, etc.

Queremos destacar la importancia del cambio de actitudes, creencias, ideas y preconcepciones que, en definitiva, son los que influyen en el modo de realizar la tarea educativa.

En definitiva el *modelo de formación* que planteamos responde al profesional reflexivo. Por ello, nos parecía que la *investigación acción* constituía la estrategia metodológica adecuada para avanzar, desde un diagnóstico de la escuela multicultural a la implementación de una propuesta educativa que supusiera, no sólo la introducción de nuevas prácticas al interior de las organizaciones escolares sino el cambio de actitud del profesorado frente a la educación multicultural.

Como fruto de esas investigaciones hemos continuado con otros estudios que han seguido, de una parte, la *trayectoria diagnóstica* iniciada (*Diagnóstico de las actitudes del profesorado de 2º ciclo de ESO y BUP ante la educación multicultural y del nivel de integración del alumnado magrebí en 7º y 8º de la anterior E.G.B²*) y de otra, han intentado dar respuesta a las carencias detectadas por el profesorado en educación intercultural, a través de estrategias de investigación acción cooperativa con tres escuelas de Barcelona que incluían seminarios formativos para el profesorado participante.

A modo de conclusión quisiéramos exponer muy sintéticamente las reflexiones que estas investigaciones han ido suscitando en el equipo a lo largo de estos años:

- Necesitamos estudios de campo que nos presenten referencias globales de la población. Estos estudios nos permitirán situar los avances que puedan hacerse en educación intercultural desde una perspectiva más realista.
- Es preciso articular dichos estudios con trabajos etnográficos que nos permitan comprender en profundidad la realidad educativa en contextos concretos, analizando la peculiaridad de los modelos educativos que en ella aparecen. Resulta interesante conocer las posibles disinto-

² Subvencionadas por la Universidad de Barcelona y el ICE.

nías entre los modelos puestos en juego a nivel de escuela y a nivel de aula, por las repercusiones que ello puede dar lugar en los procesos de integración de las minorías.

- Es a todas luces insuficiente –aunque necesario– este planteamiento para poder avanzar en la mejora de la educación intercultural. La implicación del profesorado en la construcción y aplicación de las propuestas educativas interculturales supone articular formación–acción–investigación y exige procesos largos y de seguimiento.
- Aun cuando no contamos todavía con datos suficientes para realizar la siguiente afirmación, sospechamos que los procesos de investigación acción son, por su propia naturaleza, excesivamente lentos para introducir cambios significativos en el sistema educativo con una cierta rapidez y efectividad. Sin renunciar a ellos, creemos que podría favorecerse el proceso innovador a partir de la elaboración de programas de educación intercultural (desde inquietudes y necesidades del profesorado), que puedan ser dialogados, consensuados y aplicados por los profesores de Primaria y Secundaria en sus propias aulas y evaluados conjuntamente con un equipo asesor.

NUESTRO TRABAJO

Este libro recoge una síntesis de la evaluación realizada con la subvención del CIDE³ de la *evaluación de un programa de educación intercultural: desarrollo de la identidad étnica y cultural en Secundaria a través de la acción tutorial*. El hecho de haber centrado nuestro trabajo en la Educación Secundaria obedece a dos razones:

- La primera y fundamental la constituye el haberse puesto en marcha la Reforma Educativa contemplada en la LOGSE y que supone una remodelación importante de la etapa de Educación Secundaria. Esta adquiere una entidad peculiar al plantearse la obligatoriedad de dicha etapa.
- La atención a la diversidad deviene así en un principio vertebrador si hemos de avanzar con todos los alumnos un proceso más amplio de escolarización de base. Es precisamente desde esta atención a la diversidad, como se descubre la existencia de grupos actuales dentro

³ Subvencionada por el CIDE en el Concurso Nacional de Proyectos de Investigación educativa (1995) y presentada en 1998.

del alumnado, que frecuentan nuestras escuelas públicas, que pueden por sus características socioculturales ser candidatos probables al fracaso escolar. Transformar sus límites en posibilidades, proporcionar los medios para que el principio de igualdad de oportunidades pueda ser una realidad en ellos, se constituye así en un reto que el profesorado de los distintos niveles educativos no puede rehusar abordar.⁴

Nuestro equipo ha querido realizar estos años una modesta contribución en este campo. Hemos querido tomar como tópico que focalice nuestra investigación la *identidad étnica de los adolescentes*, por considerar que en esta etapa educativa los procesos de identidad personal y social son claves para entender cómo sitúa e integra la persona su universo personal, cultural y social.

El trabajo que presentamos continúa la trayectoria de los anteriores. De una parte, la construcción de instrumentos que nos ofrezcan marcos de referencias amplios en los que situar los cambios educativos que en educación intercultural se vayan produciendo. Y de otra, propiciar dichos cambios, desde una comprensión profunda de la realidad escolar en la que se insertan programas innovadores de educación intercultural.

Dos son, pues, los *objetivos básicos* de nuestro trabajo y que se corresponden con las dos partes del libro:

- Profundizar en el diagnóstico de la identidad étnica y la aculturación. La carencia de instrumentos que permitan diagnosticar la realidad educativa en este campo ha llevado a la elaboración, aplicación y análisis de resultados de un cuestionario.
- Llevar a cabo una investigación evaluativa en tres centros públicos de Barcelona (uno de E.G.B. y dos institutos donde se cursa 1º de ESO) para:
 - a) Valorar la incidencia del programa de acción tutorial en el alumnado.
 - b) Valorar la incidencia que suscita en la vida del centro educativo situado en un contexto multicultural determinado. Nos interesaba especialmente conocer esta incidencia contrastándola con la que hemos podido observar en otros procesos de investigación–acción (de investigaciones precedentes) orientados a hacer avanzar propuestas educativas de educación intercultural. Ofrecer un programa educativo evaluado sistemáticamente, para la construcción de la identidad en contextos multiculturales. Hemos escogido la etapa de la adolescencia por considerarla clave en la construcción de la identidad.

⁴ En la introducción a la segunda parte del libro ampliaremos este punto.

Agradecimientos

Queremos expresar nuestro agradecimiento al Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) que ha financiado este proyecto y sin cuya ayuda no hubiera sido posible llevarlo a cabo.

Asimismo, deseamos agradecer la colaboración y apoyo de tantas personas que han intervenido directa o indirectamente en su desarrollo: la Inspección de Enseñanza, facilitando el acceso a los centros y el encuentro con directores y directoras de los mismos para plantear la investigación; éstos, que nos permitieron trabajar en las instituciones; el profesorado que colaboró activamente con nosotros de múltiples maneras; el alumnado, del que tanto hemos aprendido; las personas que nos ayudaron en el pase de instrumentos o en el mecanografiado.

Finalmente, nuestra gratitud a la Universidad de Barcelona, en especial al Vicerrectorado de Investigación y al ICE que nos dieron apoyo logístico y a los compañeros y compañeras del departamento, que han sabido estar a nuestro lado en este trabajo. Nada se hace sólo. Nada se hace sin esfuerzo. Pero se hace casi todo lo que nos proponemos, con esfuerzo y en equipo.

Barcelona, 30 de Octubre de 2000

I PARTE

DIAGNÓSTICO DE LA IDENTIDAD ÉTNICA Y LA ACULTURACIÓN

Flor Cabrera Rodríguez
Julia Victoria Espín López
M.^a Ángeles Marín Gracia
Mercedes Rodríguez Lajo

INTRODUCCIÓN

La identidad de una persona o grupo se considera hoy un tema de gran actualidad y se resalta la importancia de que las personas construyan una *identidad psicosocial saludable*.

La revisión de la literatura permite afirmar que las identidades de las personas de nuestro tiempo son irreversiblemente complejas. La identidad no es fija e inalterable, sino dinámica y cambiante ya que está en un continuo proceso de reconstrucción, interviniendo en su conformación tanto dimensiones temporales (donde interactúan componentes del pasado, presente y futuro) como espaciales (lugares, territorios y contextos).

En nuestros actuales contextos sociales, las personas sienten, de forma simultánea, fuertes influencias o corrientes identitarias de diversa índole: unas, por el efecto de la globalización, desde donde las fronteras de todo tipo, sean físicas o étnico-culturales, se sienten desdibujadas y se percibe su desaparición; otras, de signo contrario, son de reafirmación de las propias identidades particulares, sean nacionales, étnico-culturales o de otra índole. Es decir, las personas están inmersas en procesos identitarios contradictorios y complejos, donde no todas las identidades o grupos tienen igual *consideración o situación de poder*.

En estos contextos, se han producido y se están produciendo numerosos y constantes tipos de conflictos de reconocido carácter identitario, tanto a pequeña escala, como pueden ser los conflictos particulares de desestructuración psicológica de las personalidades particulares, como a mayor escala y a nivel de grupos, que pueden ir desde los conflictos callejeros, como por ejemplo los comportamientos de la "kale barroka" en el país vasco, a conflictos bélicos como, por ejemplo, guerra de la antigua Yugoslavia.

Todo ello señala la importancia y necesidad de atender y contribuir desde las instituciones a que las personas conformen unas identidades saludables, siendo la identidad étnico-cultural relevante en la medida que los contextos sociales son cada vez más multiculturales y que existe distinto

dominio de poder entre las culturas. Un marco idóneo para atender a esta necesidad es desde las instituciones educativas.

Desde la Educación multicultural se ha de trabajar para que todas las personas puedan asumir sus múltiples pertenencias, para conciliar la necesidad de identidad con la apertura sin complejos a culturas diferentes, manteniendo el equilibrio entre lo particular y lo universal.

La educación, tanto formal como no formal, tiene un papel importante en el proceso de construcción de un desarrollo positivo de la identidad. La construcción de la identidad debe realizarse desde la diversidad cultural, como un valor público accesible, opuesto tanto a la asimilación, que enfatiza la homogeneidad, como a la segregación, que enfatiza la diferenciación, y en donde todas las personas puedan asumir sus múltiples pertenencias y sus identidades complejas.

La adolescencia representa la etapa de desarrollo en que la inseguridad sobre el "yo" domina los sentimientos y las experiencias. Las condiciones medioambientales especiales que el adolescente de la minoría está forzado a superar, tales como: injusticia social, inconsistencia social, impotencia o negación de la eficacia personal, tienen una importancia especial en esta edad, y estos adolescentes deben estar culturalmente preparados como forma de prevenir el daño psicológico.

Todas estas razones son las que han llevado a las autoras de esta parte del libro, profesoras de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona e integrantes del grupo de investigación GREDI, a trabajar en el diagnóstico de la identidad étnica y la aculturación, y a centrarse en la población adolescente magrebí escolarizada en nuestros centros escolares públicos. La carencia de instrumentos que permitan diagnosticar la realidad educativa en relación a estos dos constructos, ha conducido a la elaboración, aplicación y análisis de resultados de un cuestionario. Esta primera parte responde a la investigación realizada.

Consideramos que este estudio puede ser de interés tanto para teóricos como para prácticos; para profesionales interesados en la investigación en general, en el tema de la identidad, de la educación multicultural, o en la mejora de la práctica educativa.

Esta primera parte consta de cinco capítulos:

En el primero se expone el marco teórico que ha permitido conceptualizar y diferenciar de otros conceptos afines, a la identidad étnico-cultural y a la aculturación. Se presentan los modelos propuestos por los autores que han trabajado estos conceptos desde perspectivas distintas, así como los modelos y autores que constituyen el marco teórico que sustenta el cuestionario elaborado.

En el capítulo 2 se presenta el proceso de elaboración, aplicación y corrección del cuestionario, cuya versión definitiva utilizada puede el lector

consultarla en el anexo I. La muestra definitiva estudiada está integrada por 81 adolescentes magrebíes, que cursaban 7º y 8º de educación primaria, pertenecientes a 14 centros educativos públicos de los distritos de Ciutat Vella y Sans-Montjuic de Barcelona.

El capítulo 3 describe y analiza los resultados obtenidos en el cuestionario que permiten caracterizar al colectivo de adolescentes magrebíes estudiado. Nos describe los resultados del cuestionario en general, tanto según las respuestas obtenidas en las distintas preguntas y dimensiones que se abordan como a través de las puntuaciones totales obtenidas en identidad étnica y aculturación.

En el capítulo 4 el lector puede encontrar uno de los aspectos más interesantes del cuestionario. Se trata de poner en relieve el valor diagnóstico del cuestionario y su potencialidad a la hora de obtener una información pormenorizada de la identidad étnica y aculturación de cada persona. Los resultados permiten obtener *perfiles* individuales, para la identidad étnica y para la aculturación por separado, e interpretar todas sus puntuaciones (sean en cada pregunta, en cada dimensión analizada o en las totales) tanto con relación a las obtenidas por su grupo de iguales como de manera absoluta. También pueden analizarse conjuntamente ambos constructos, lo que permite ubicar a la persona o grupo dentro de un continuo de integración étnico-cultural, desde una situación de desintegración a una situación de integración y aceptación social, tanto de su cultura de origen como de la cultura de la mayoría.

La ejemplificación de estas herramientas diagnósticas se han hecho en base a la reelaboración del cuestionario, que se presenta en el anexo 2, y que se propone tras recoger todos los resultados obtenidos y la realización del estudio técnico del cuestionario.

Se ha dejado para el final, en el capítulo 5, el estudio técnico del cuestionario, precisamente por ser una cuestión más específica y de mayor interés para las personas especializadas en la creación de instrumentos de medida. A través de diferentes estudios se recogen las evidencias que nos muestran la adecuación del cuestionario en la medición de la identidad y de la aculturación. Como resultados de todos los estudios realizados, se proponen una serie de cambios estructurales del cuestionario y se analizan y describen las mejoras técnicas que se desprenden. Esa nueva presentación del cuestionario se recoge en el anexo 2.



1. IDENTIDAD ÉTNICA Y ACULTURACIÓN

Uno de los primeros problemas que se nos han planteado al abordar el estudio de la identidad étnica es la utilización indistinta, por parte de muchos autores, de términos como identidad cultural, identidad racial, identidad étnica, e identidad minoritaria, dando lugar a cierta confusión terminológica. A nuestro juicio, el origen de esta confusión radica en las diferentes perspectivas científicas o los marcos teóricos desde los que se han abordado estos conceptos; así por ejemplo, algunos autores se han aproximado al constructo de identidad asociado al concepto de aculturación; otros desde una perspectiva psicoanalítica y otros desde una perspectiva cognitiva social (Rowe, Behrens y Leach, 1995). Otro de los puntos que a veces induce a confusión, es el modo de abordar los conceptos, en unos casos se trabaja desde una perspectiva de proceso, es decir del modo cómo se adquiere la identidad (racial, étnica y cultural), y en otros casos se aborda la configuración o los componentes que constituyen estas identidades.

Nuestra posición es que identidad racial, identidad étnica e identidad cultural representan constructos diferentes, aunque a menudo se utilicen como sinónimos. En el presente trabajo abordamos la conceptualización de la identidad étnica como un constructo diferenciado de la identidad racial, de la identidad cultural y la relación entre estos constructos. Asimismo exponemos los modelos de identidad étnica y aculturación que han elaborado diferentes autores; en el caso de la identidad étnica se describen los modelos tanto desde la perspectiva de los componentes como de los procesos de su formación.

1.1. DELIMITACIONES CONCEPTUALES

Identidad racial

Helms (1995) señala que el concepto de raza en psicología se ha empleado con las siguientes acepciones: a) socialización diferencial sociopolítica

y económica; b) características psicológicas biogenéticas extraídas de signos observables asociados comúnmente a naturaleza racial, y c) socialización cultural diferencial (creencias y valores). La teoría de la identidad racial incluye tanto el concepto biológico, es decir la frecuencia de los genes en una población, como su construcción cultural. Generalmente el planteamiento actual de los autores que conceptualizan la identidad racial, asumen ésta desde una socialización diferencial dentro de unos marcos sociopolíticos y económicos en los que diferentes grupos ocupan posiciones diferentes de estatus o poder en virtud de sus características físicas.

Las teorías de la identidad racial no suponen que los grupos raciales sean biológicamente distintos sino que han estado sujetos a diferentes condiciones de opresión y dominación. Esta interpretación contrasta como bien apunta McCarthy (1994), con las formulaciones de los primeros teóricos sobre las diferencias de raza, del mismo modo que ocurría con las diferencias de sexo. Así Galton, Gobineau y Hall, decían que las diferencias genéticas constituían señales indelebles de las capacidades relativas de distintos grupos de seres humanos; las diferencias genéticas se conceptualizaron como las determinantes en la jerarquía de género y raza (Gould, 1981; Mullard, 1985; Selden 1985,1988).

El trabajo de McCarthy (1994) explica con detenimiento el concepto de raza en las distintas teorías liberales, conservadoras o marxistas y la influencia que tienen estas conceptualizaciones diferenciadas en la explicación de los fracasos escolares o en la forma de enfocar el curriculum escolar; así, por ejemplo, los conservadores suelen responsabilizar del fracaso escolar de los y las jóvenes de las minorías a sus capacidades y características biológicas, mientras que los teóricos liberales del curriculum suelen prescindir de las explicaciones biológicas de las diferencias educativas, señalando, en cambio, las discrepancias de recursos culturales en el hogar como factores explicativos del fracaso.

A partir de los años 70, en el contexto americano, ha habido un resurgimiento del determinismo biológico. Autores como Dunn (1987), Jensen (1981,1984) y Loehlin, Linzey y Spuffier (1975) han defendido con fuerza que ciertos grupos étnicos carecen, bien de las estructuras mentales adecuadas, bien de la necesaria disposición genética, para las tareas cognitivas o de alto nivel. En esta última década, sin embargo, se han reorganizado las perspectivas más conservadoras respecto del componente biológico de la raza y se admiten las explicaciones relacionadas con la cultura y la posición social que ocupan las minorías raciales.

Debido a las desigualdades de poder existentes en la sociedad, parece que el proceso de desarrollo de la identidad ha de ser diferente para los miembros de los grupos dominantes que para los otros grupos. Las teorías y modelos de la identidad racial estudian el proceso de desarrollo de la

identidad acentuando la relación de poder-sumisión y desde un enfoque de superación de la desigualdad de oportunidades.

Según Helms (1995), en los ambientes en los que los recursos sociales están repartidos desigualmente entre los distintos grupos raciales, la persona toma conciencia de su identidad racial al darse cuenta de este reparto desigual de los recursos. Generalmente la asignación de los recursos implica una jerarquía por la cual a unos grupos se les conceden más derechos y a otros menos. Esta autora señala que en las sociedades americanas los blancos son miembros del grupo dominante, y el poseer características, como, por ejemplo, el color de la piel, referidas a la cualidad denominada "blancura", como es el caso de los caucásianos, es lo que les permite acceder a un determinado "status". De la misma forma la gente de color, si bien ha tendido a ser grupo marginado, la naturaleza de la marginación puede haber variado mucho en función de cuándo o cómo un grupo ha entrado en la conciencia social. Así, por ejemplo, se adquiere un estatus mayor cuando determinados grupos son percibidos como una potencial amenaza económica y política al "status quo" de la mayoría blanca.

El uso de estereotipos raciales negativos de los grupos de color se ha utilizado para controlar cada uno de los grupos socioraciales y étnicos visibles, en la medida que se ha usado para explicar las circunstancias de los grupos marginados, dando un tratamiento diferencial a la gente de acuerdo con su clasificación racial y no desde su nivel de marginación.

Helms y Cook (1996) afirman que la amplitud de los estereotipos raciales internalizados y las concepciones negativas sobre uno mismo y el propio grupo son el mayor componente del desarrollo de la identidad racial. El tema central del desarrollo de la identidad racial de todas las personas de color es el de reconocer y superar las manifestaciones psicológicas del racismo internalizado. El modelo de esta autora que explica cómo se desarrolla la identidad racial en las personas de color, se deriva del modelo de conversión de negro-negrítud de Cross (1971) y del modelo de desarrollo de la identidad de las minorías de Atkinson, Morten y Sue (1989).

Identidad étnica

El proceso de desarrollo de la identidad étnica es un fenómeno psicossocial. La perspectiva psicossocial proporciona explicaciones apropiadas para las interacciones de los grupos en sociedades plurales, en las cuales la apariencia, la etnicidad y el estatus fuera del grupo tienen un impacto en el proceso de desarrollo de la identidad de la persona. La participación en una herencia cultural, un sentido de las relaciones sociales y de los símbolos culturales están presentes en la mayoría de las definiciones de la identidad

étnica. La identidad étnica se basa no sólo en rasgos físicos sino también en un sentido subjetivo de compromiso con los valores culturales, roles y herencia manifestada por los miembros de un grupo étnico.

La identidad étnica es un tipo de ideas sobre el yo (autoideas) relacionadas específicamente con uno mismo como miembro de un grupo étnico. En lugar de referirse a la comprensión de la etnicidad de los otros, la identidad étnica está relacionada con el conocimiento de uno mismo, de pertenencia personal como miembro de un grupo étnico y el subsecuente conocimiento, comprensión, valores, conductas y sentimientos que tienen implicaciones directas en esa pertenencia. Spencer, Swanson y Cunnigan (1995) entienden por costumbres un modo de conducta que es relativamente estable, permanente y característico de una sociedad o los hábitos complejos o modelos individuales dentro de la sociedad, aprendidos durante el proceso de endoculturación. Es virtualmente imposible entender la experiencia de etnicidad sin la cultura a que se refiere. La etnicidad incluye las costumbres, el lenguaje y los puntos de vista sociales usualmente asociados con un grupo étnico particular. Ordinariamente los miembros de grupos étnicos comparten un sentido común de identidad que está asociado con un origen común; también pueden compartir raza o religión.

Las definiciones de identidad étnica dadas por distintos autores subrayan uno o varios aspectos de los que hemos mencionado. A continuación destacamos aquellas que nos parecen más relevantes:

Isajiw (1990:35) "un grupo étnico es un fenómeno que posee una organización social, que provee de estructura e identidad a la comunidad étnica, un fenómeno subjetivo que proporciona a los individuos un sentido de pertenencia y comunidad, un sentido de unicidad y un significado histórico. La identidad étnica se puede definir ... como una manera en la cual, la persona, de acuerdo con su origen étnico, se coloca a sí misma psicológicamente en relación con uno o más sistemas sociales, y en los cuales percibe como otros la sitúan a ella en relación a esos sistemas".

Smith (1991:181-182) propone que un grupo etnocultural se puede ver como un grupo étnico de referencia en el cual los miembros: "muestran una historia y cultura comunes pueden ser identificados porque muestran similares rasgos físicos y valores, y se identifican a sí mismos como miembros de ese grupo. La identidad étnica es la suma total de los sentimientos de los miembros del grupo sobre sus valores, símbolos e historias comunes que los identifican como un grupo diferente. Además la persona no pertenece al grupo étnico por elección, sino que ha nacido dentro de dicho grupo y se encuentra ligado a él a través de las emociones y símbolos".

Bernal y Knight (1991) sostienen que la identidad étnica... es un constructo psicológico que consiste en las autoideas sobre uno mismo como miembro de un grupo étnico".

Según Sodowsky y otros (1995), la identidad personal se deriva de un sentido de identificación y pertenencia a un grupo. La gente pertenece a varios grupos (género, profesional, generacional, étnico-racial, regional, etc.) y además tiene varias identificaciones sociales. La totalidad de ellas constituye la propia identidad. La identidad étnica se considera en función de cómo un miembro se coloca en relación con un grupo étnico de referencia. Se basa en la percepción de las relaciones autoacordadas, por los miembros del grupo étnico de referencia y por el grupo cultural dominante.

De las definiciones anteriores se pueden extraer varias conclusiones sobre cómo la persona va adquiriendo la conciencia de su propia identidad étnica:

1. Una persona es probablemente más consciente de su propia identidad étnica en una sociedad plural en la que coexisten múltiples sistemas sociales o grupos étnicos. Esta pluralidad facilita la formación y el mantenimiento de la propia identidad étnica.
2. La conciencia de la propia identidad étnica es probablemente más elevada cuando los sistemas sociales tienen diferentes grados de poder en una sociedad plural. Cuando alguien se expone a un ambiente inmediato (escuela o trabajo), se encuentra confrontado simultáneamente con dos grupos (el grupo de la cultura dominante y el de su propio grupo) cuyas respectivas orientaciones de valor pueden ser diferentes. En tales circunstancias no sólo debe desarrollar un elevado sentido de la propia identidad étnica sino que precisa posicionarse, social y psicológicamente, respecto de los dos sistemas sociales. Como corolario de esta segunda afirmación está el punto de vista de Smith (1991:182) de que una persona "se llama miembro del grupo étnico en cuánto admite a un grupo predominante de referencia... cuyos puntos de vista o perspectivas sirven para establecer las metas personales, regular la propia conducta, desarrollar lazos emocionales y simbólicos con el grupo así como proximidad psicológica". Tal proceso puede ser explicado además a la luz de la afirmación de que la identidad de un individuo y el autoconcepto se derivan de un sentido de identificación y pertenencia a un grupo, y que la persona se identifica con un grupo cultural de referencia, bien sea su propio grupo o bien el de la cultura dominante, en el cual se alcanza la "Relatedness" psicológica.
3. Si la persona intenta situarse social y psicológicamente con respecto al grupo mayoritario, los miembros de éste también intentan situar y desarrollar su referencia psicológica con relación a la persona étnica. Sin embargo la persona étnica está inmersa en un proceso interaccional más complejo, pues ésta a la vez que intenta situarse con relación

al grupo mayoritario también lo hace respecto del propio grupo étnico. Además, al intentar identificarse con un grupo étnico de referencia, la persona que vive en un contexto plural culturalmente percibe como los miembros del grupo mayoritario y los de su propio grupo y otros grupos lo sitúan en relación con sus respectivos grupos.

La identidad étnica de los niños y niñas se desarrolla a través de la endoculturación. De acuerdo con Berry (1993:272), es el proceso de socialización por el cual los individuos adquieren un conjunto de cualidades psicológicas y culturales necesarias para funcionar como miembro del propio grupo. Este autor desarrolla un modelo descriptivo en el que diferencia tres tipos de transmisión cultural: vertical (influencias de los padres), horizontal (influencias de los iguales o pares) y oblicuo (otros adultos e instituciones de la propia sociedad). Es un proceso en el que los padres juegan un importante papel. La identidad étnica de los padres funciona como variable mediadora determinando qué aspectos de la etnicidad propia se mantienen y se inculcan en los hijos. Las personas de todas las culturas experimentan la socialización étnica, es decir, pasan por una experiencia de socialización en su propia cultura. En esta experiencia aprenden habilidades de vida, competencias, valores, así como una identidad cultural.

Aculturación

Aunque este concepto aparece por primera vez en 1880, sin embargo la definición más aceptada en la actualidad continúa siendo la propuesta por Redfield, Linton y Herrskovits en 1936: la aculturación comprende aquellos fenómenos que resultan cuando entran en contacto directo grupos de individuos con culturas diferentes y los cambios subsecuentes en los patrones de cultura originarios de cada uno de los grupos.

Actualmente se entiende la aculturación como un fenómeno psicosocial multidimensional reflejado en los cambios psicológicos que ocurren en los individuos como resultado de su encuentro con una nueva cultura (Dana, 1993; Casas y Pytluk, 1995). Según esta definición, la aculturación se presenta como un proceso de cambio de actitudes y comportamientos que ocurren, consciente o inconscientemente, en las personas residentes en sociedades multiculturales o que entran en contacto con una nueva cultura debido a procesos migratorios, invasiones u otros cambios políticos.

Los cambios psicológicos y sociales que se producen no son independientes de las características de los individuos (por ejemplo, del grado de identificación inicial con los valores de su cultura originaria), o de la intensi-

dad e importancia del contacto entre varios grupos culturales o de la proporción numérica entre ellos. El aprendizaje y cambio de actitudes se puede dar a tres niveles o grados:

Superficial: aprendizaje de hechos, acontecimientos sociales o históricos de las culturas;

Intermedio: el aprendizaje afecta a aspectos más centrales de la persona, tales como preferencia y uso de la lengua, etnicidad de los amigos, de la esposa, preferencia por diversiones o ambientes, etc.;

Significante: los cambios que tienen lugar se sitúan al nivel de las creencias, los valores y las normas que afectan a la cosmovisión de la persona y sus patrones de interacción. En este caso los cambios son más permanentes y se reflejan en los comportamientos cotidianos. Aunque algunos valores culturales se pueden modificar fácilmente, otros necesitan el paso de generaciones para que se produzcan.

Como señala Dana (1993) la sociedad dominante puede aceptar el pluralismo y ser relativamente tolerante y facilitar el proceso de aculturación, o por el contrario dificultarlo. En las sociedades donde se acepta el pluralismo cultural y la diversidad se han establecido redes de soporte social para facilitar la aculturación; en cambio en sociedades donde no se acepta existen políticas discriminatorias.

De Vos (1980) indica que la aculturación de personas pertenecientes a minorías étnicas puede incrementar su marginación intracultural. Tal cuestión es particularmente relevante para el desarrollo social durante los periodos pre y post adolescentes, debido a la importancia del grupo de iguales en la ayuda al desarrollo de la autoidentidad social durante estas etapas. El papel protector que adopta el grupo de iguales para los adolescentes de minorías étnicas es particularmente significativo cuando no está presente la ayuda de la socialización cultural por vía familiar

Relaciones entre identidad étnica, identidad racial y aculturación

Helms (1995) defiende que no significan lo mismo identidad étnica e identidad racial. La identidad racial se basa, en un modelo sociopolítico de opresión, en una definición de raza construida socialmente, y se interesa en cómo los individuos abandonan los efectos de la pérdida de derechos políticos y desarrollan actitudes de respeto hacia su propio grupo racial. Por su parte la identidad étnica se ocupa de los vínculos personales, y en el sentido de identificación y pertenencia, con los miembros del propio grupo étnico y con los de otras culturas; no pone un énfasis en las teorías del racismo y

opresión, pero puede incluir los prejuicios y presiones culturales que una persona experimenta cuando su modo de vida entra en conflicto con la del grupo dominante.

La discusión sobre la identidad étnica no excluye los efectos del racismo sobre ella. Smith (1991:187) apunta que "en las sociedades raciales y étnicamente plurales si la raza es el mayor determinante del propio estatus, el desarrollo de la identidad étnica se inicia por líneas raciales y continúa por líneas étnicas; por el contrario si la etnicidad tiene un estatus mayor entonces se puede considerar a la raza como secundaria... La raza interactúa con la etnicidad, de forma que en cualquier momento una de las dos puede adquirir preponderancia sobre la otra.

Los miembros de los grupos minoritarios pueden no tener una historia o herencia cultural común (por ejemplo, los gays o lesbianas de todos los grupos raciales o étnicos en un país) y por tanto no están respaldados por una identidad étnica. La identificación minoritaria no incluye necesariamente identificación étnica. Sin embargo la identidad minoritaria interactúa con la identidad étnica cuando una persona pertenece a un grupo minoritario dentro de una sociedad.

Birman (1994) sugiere que el concepto de aculturación es más relevante para las personas inmigrantes y refugiadas, mientras que los temas relacionados con la identidad son más propios de la infancia o de personas de grupos raciales y étnicos minoritarios en una cultura.

Casas y Pytluk (1995) afirman que la identificación con una cultura es independiente de la identificación con otra. Una persona puede estar identificada con varias culturas en grados diferentes. Este punto de vista contrasta con otros que sostienen que la identificación se da dentro de un continuo entre culturas: cuánta más identificación con la propia menos con las otras y viceversa. Estos autores mantienen, sin embargo, que una persona puede adquirir patrones, conductas o normas de otra cultura y a la vez mantener las propias cuando se dan en ambientes diferentes o que no son incompatibles. Por ejemplo, desempeñar el rol de trabajadora con relación a los patrones de la nueva cultura y de madre con respecto a los patrones de la propia. En el caso de la segunda generación estas situaciones son más complejas.

Tradicionalmente la experiencia cultural de las minorías étnicas en EE.UU. les convierte no sólo en personas marginadas sino también biculturales; personas capaces de demostrar competencia tanto en la sociedad mayoritaria como en su propia comunidad étnica. La experiencia de funcionamiento en dos culturas da como resultado respuestas duales o lo que DuBois (1970) describe como una doble conciencia. Esta dualidad de respuestas no debe llevar consigo dualidad en la personalidad, por el contrario, el aprender dos vías de enfrentarse con las tareas, expectativas y

requerimientos de la sociedad basada en el estatus minoritario étnico de uno, se vuelve esencial para manifestar competencia y salud psicológica (Chestang, 1972).

1.2. MODELOS DE IDENTIDAD ÉTNICA

Utilizaremos el término de "modelos" en el mismo sentido que lo hacen los autores, es decir, como propuestas teóricas que explican sus diferentes posiciones, más que en un sentido estricto como esquema sistemático y relacional de aproximación teórica explicativa.

De la gran variedad de modelos existentes sobre la identidad étnica, debemos distinguir entre aquellos que se centran en identificar los componentes psicosociales que configuran el constructo de la identidad étnica, de aquellos que se proponen mostrar su proceso de formación. Es decir, como señala Phinney (1993), el análisis de la identidad étnica se puede abordar desde las dos perspectivas siguientes:

✓ Desde el contenido.

Los estudios sobre la identidad persiguen identificar las dimensiones actitudinales y comportamentales que la caracterizan. Desde esta perspectiva, la identidad étnica se concibe como un constructo multi-dimensional que incluye sentimientos, conocimientos y conductas.

✓ El proceso de formación.

Se estudia el modo cómo los individuos desarrollan su identidad étnica, comprenden sus implicaciones y deciden el papel que juega en su vida, independientemente del alcance de su compromiso étnico.

Probablemente el proceso de formación y el contenido de la identidad étnica están muy relacionados, en el sentido de que un proceso de exploración de la identidad puede también comportar desarrollo de actitudes más positivas hacia la propia identidad. Sin embargo, consideramos que es necesario hacer una distinción conceptual entre ellos para enmarcar los diferentes modelos desarrollados en torno a la identidad étnica.

Modelos sobre los componentes de la identidad étnica

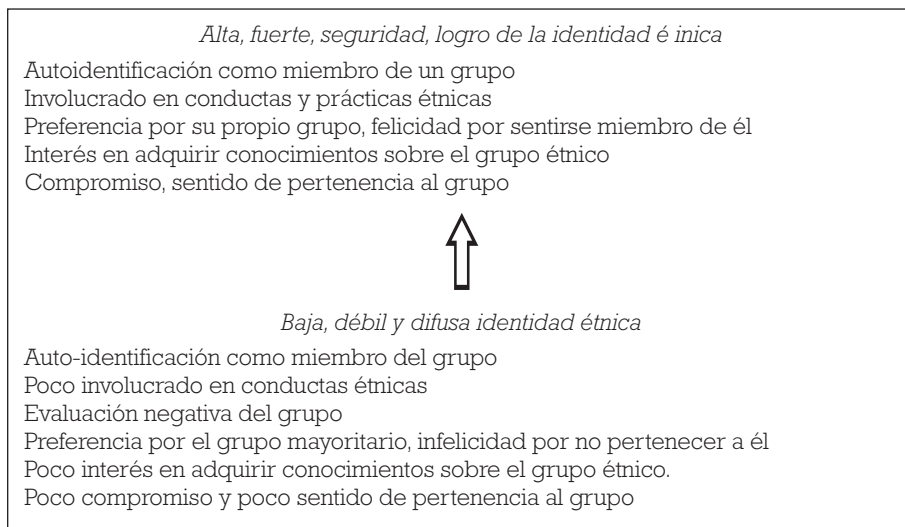
La mayoría de las investigaciones sobre la identidad étnica se han centrado en el análisis de su contenido, es decir, en las conductas étnicas que las personas practican junto con las actitudes hacia su propio grupo (Casas y Pytluk, 1995).

En esta línea de trabajo, destacan los trabajos de Aboud (1987), Rotheram y Phinney (1987) y más recientemente Phinney (1991). Las propuestas de estos autores coinciden en reconocer como componentes específicos y claves de la esencia de la identidad étnica, los siguientes:

- ✓ Autoidentificación: la categorización de uno mismo como miembro del propio grupo étnico. En realidad este aspecto no es un componente en sentido estricto, sino que debe considerarse más como un prerrequisito que debería estar presente antes de poder hablar de la existencia de los otros componentes.
- ✓ Actitudes hacia su propio grupo étnico y la evaluación que se hace del mismo: disposición emocional, valoración y aceptación que hace la persona de las costumbres, valores, usos y otras conductas de los miembros de su grupo étnico.
- ✓ Actitud hacia uno mismo como miembro de un grupo: valoración y aceptación de la propia etnicidad, expresada por la preferencia por ser miembro del grupo y sentirse feliz por pertenecer a él.
- ✓ Interés y conocimientos sobre el grupo étnico: determinado por el nivel de conocimiento que se tiene de los hechos, acontecimientos, valores, costumbres, etc., del grupo étnico e interés por aumentar y profundizar en este conocimiento. Éste puede considerarse de dos maneras: como pasivo y como activo. El conocimiento pasivo refleja fundamentalmente el aprendizaje realizado en el medio familiar, en la instrucción recibida en la escuela, o las vivencias en una comunidad étnica que proporciona muchas oportunidades de conocer cosas sobre su propia cultura. El conocimiento activo supone un interés y una conducta activa por parte de la persona, de búsqueda e indagación por conocer y comprender su propia cultura.
- ✓ Conductas y prácticas étnicas: comportamientos y manifestaciones de las personas propios de su grupo étnico, y roles que desempeña precisamente por pertenecer a él.
- ✓ Compromiso con la identidad étnica: afirmación y orgullo de pertenencia a su grupo étnico, a la vez que defensa de su etnicidad.

De acuerdo con este modelo, cada uno de los componentes se concibe como un continuo y la persona puede localizarse a lo largo de dicho continuo, en un punto entre el bajo y el alto del continuo, tal como se presenta en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Los componentes de la Identidad étnica como un continuo



Fuente: JS. Phinney (1991). Ethnic Identity and Self-Esteem: a Review and Integration Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 13, 2, 193-208.

Se han realizado estudios factoriales para analizar la estructura y el grado de independencia de los distintos componentes de la identidad étnica (García y Lega, 1979; Drieger, 1975, 1976; Hogg, Abrams y Patel, 1987; citados por Phinney, 1991). En estos análisis se han llegado a identificar hasta seis factores o componentes, y la estructura y definición de los factores varían según el grupo étnico e, incluso, según la edad dentro del mismo grupo étnico. Se ha constatado que los componentes de la identidad étnica varían independientemente; según esto, algunas personas pueden tener más desarrollado un componente que otro, o, incluso, alguno de ellos ni siquiera vivenciarlo; por ejemplo, una persona, puede identificarse con los miembros de un grupo y tener sentimientos positivos hacia ellos pero exhibir pocas conductas características de dicho grupo.

En la misma dirección que el modelo expuesto cabe situar los trabajos de Bernal y colaboradores (1993) –citado por Casas y Pytluck (1995)– Estos autores identifican 5 componentes de la identidad étnica en la infancia:

- ✓ Autoidentificación étnica: entendido como categorización de uno como miembro de un grupo.

- ✓ **Constancia étnica:** entendida como conciencia de que el propio grupo no, cambia en el transcurso del tiempo, sino que se permanece en él a lo largo del tiempo. Es un componente que no se contempla en el modelo de Phinney.
- ✓ **Conductas y roles étnicos:** entendida como la atracción que sienten, los niños y las niñas hacia comportamientos que reflejan valores étnicos, comportamientos culturales, estilos y costumbres, tradiciones y lengua del grupo étnico.
- ✓ **Conocimientos étnicos:** entendidos como los conocimientos que tienen los niños y las niñas de que ciertos roles, valores, costumbres, tradiciones y lengua son relevantes para el propio grupo étnico.
- ✓ **Sentimientos y preferencias étnicas:** entendidos como las manifestaciones emocionales y de sentimientos positivos que manifiestan los niños y niñas hacia los miembros de su propio grupo y sus preferencias por las conductas y valores, las tradiciones y la lengua del grupo.

Los componentes sobre la identidad étnica que identifican los dos modelos expuestos son muy similares. El modelo desarrollado por Phinney no contempla la dimensión "constancia étnica" que sí refiere Bernal, en cambio el modelo de éste no considera "el compromiso étnico" que sí define Phinney; respecto a los demás componentes existe un significado totalmente paralelo. Estas diferencias pueden explicarse porque el trabajo de los autores se circunscribe a edades diferentes. Los trabajos de Bernal se refieren a la identidad étnica en la infancia, donde el componente "constancia étnica" puede ser importante y no así el "compromiso étnico" que, por otra parte, es importante en el modelo de Phinney cuyos trabajos se centran en la adolescencia, sobre todo, y en la etapa adulta.

Otra perspectiva interesante sobre los componentes de la identidad étnica nos la ofrece el modelo multidimensional de análisis propuesto por Isajiw (1990). El autor plantea que la identidad étnica se puede dividir en dos aspectos, interno y externo, que caracterizan las interacciones de lo psicológico con lo social. Bajo estos dos amplios aspectos se pueden subsumir e identificar varios componentes de la identidad étnica.

Los componentes de la identidad étnica externa, de acuerdo con Isajiw, se refieren a las conductas sociales y culturales observables. Estas conductas se manifiestan en las áreas del lenguaje, los grupos de amigos, la participación en actividades del grupo étnico, los medios de comunicación étnicos y las tradiciones étnicas.

Los componentes de la identidad étnica interna. Aparecen subdivididos en tres dimensiones.

La cognitiva se refiere a la etnicidad de la persona: autoimágenes e imágenes de su grupo étnico, conocimiento de la herencia, pasado histórico y valores de su grupo étnico. La afectiva se refiere a los sentimientos de pertenencia de una persona con respecto a su grupo étnico: simpatía y preferencia asociativa con miembros del propio grupo y de otros grupos y satisfacción con los patrones culturales del propio grupo étnico y de otros grupos. La moral: se refiere a los sentimientos de las obligaciones de la persona hacia el propio grupo que se traducen en compromiso y solidaridad hacia él.

Las dimensiones interna y externa componen el conjunto o totalidad de la identidad étnica. Ambas dimensiones no deben considerarse interdependientes sino que pueden variar independientemente. Esto hace que las personas puedan presentar varias formas de identidad étnica según las distintas combinaciones que pueden originarse a partir de los componentes de las dimensiones señaladas. En el cuadro 2 se presentan los componentes específicos para cada dimensión propuestos por Isajiw (1990).

Modelos de Desarrollo de la Identidad étnica

En los diferentes modelos propuestos para explicar el proceso de formación de la identidad étnica, podemos distinguir dos líneas de trabajo según las bases teóricas adoptadas por los autores. Un grupo de autores, entre los que podemos citar a Atkinson y colegas (1989), Cross (1978), Helms (1995), elaboran sus respectivos modelos sobre el desarrollo de la identidad étnica a partir del contraste o enfrentamiento de una cultura minoritaria frente a una cultura dominante desde la perspectiva de los teóricos de la identidad racial. Otros autores, entre los que destaca Phinney (1990, 1992, 1993), toman sus bases teóricas de los modelos del desarrollo del yo asumiendo por analogía que el desarrollo de la identidad étnica también ocurre de forma progresiva, desde un estado de difusión o de no examen de la identidad, pasando por una fase de exploración hasta conseguir su logro.

Los autores y autoras, no obstante, reconocen que ofrecen muy poca validación empírica de sus teorías y reclaman más estudios de tipo longitudinal que confirmen sus presupuestos teóricos. A continuación exponemos una síntesis de las dos líneas de trabajos sobre los modelos de desarrollo de la identidad étnica.

A. La formación de la identidad étnica a partir de los modelos de desarrollo de la identidad racial

Desde esta perspectiva, uno de los modelos sobre la formación de la identidad étnica más desarrollado es el de Atkinson y colaboradores

Cuadro 2. Componentes de la identidad étnica según Isajiw (1990)

I. VARIABLES EXTERNAS

A. Lenguaje étnico

1. ¿Es el lenguaje étnico la lengua familiar?
2. Conocimiento del lenguaje étnico.
3. Capacidad de expresarse en el lenguaje étnico.
4. Frecuencia de uso del lenguaje étnico.

B. Relaciones de amistad del grupo étnico.

1. Exclusividad de los amigos de dentro y fuera del grupo étnico.
2. Intimidad de los amigos de dentro y fuera del grupo étnico.

C. Funcionalidad del grupo étnico.

1. Actividades de organización étnica.
2. Actividades de vacaciones patrocinadas por el grupo étnico.
3. Actividades de grupo no-étnico.

D. Mass-media étnicos.

1. Radio, programas de TV, periódicos, etc., étnicos.

E. Tradiciones étnicas.

1. Comida étnica.
2. Celebración de fiestas y acontecimientos étnicos.
3. Prácticas religiosas y costumbres no religiosas

II. VARIABLES INTERNAS

A. Dimensión cognitiva.

1. Autoimágenes e imágenes del grupo propio.
2. Conocimiento de la herencia y el pasado histórico del propio grupo.
3. Conocimiento de los valores del propio grupo.

B. Dimensión afectiva

1. Sentimientos de seguridad, simpatía y preferencia asociativa con miembros de su propio grupo étnico en oposición a otros grupos étnicos.
2. Sentimientos de seguridad y confort con los patrones culturales de su propio grupo en oposición a los patrones culturales de otros grupos o sociedades.

C. Dimensión moral

1. Importancia de ayudar a las personas del propio grupo étnico.
2. Importancia de que las personas se casen con otras de su propio grupo étnico.
3. Alcance de los sentimientos de obligación para apoyar causas especiales y necesidades del propio grupo.
4. Importancia del aprendizaje del lenguaje étnico.

(1989) denominado: Modelo de Desarrollo de la Identidad Racial y Cultural (R/CID).

Este modelo identifica 5 estadios de desarrollo: conformidad, disonancia, resistencia e inmersión, introspección, y articulación sinérgica y conciencia.

Cada estadio comprende a su vez cuatro actitudes y creencias básicas: cómo se ven las personas a sí mismas, cómo ven a las de la propia minoría, cómo ven a la mayoría, cómo ven a las de otras minorías. Como anota Casas y Pytluk (1995) este modelo se centra en el desarrollo de la identidad étnica en confrontación con otros grupos. Se explican los cinco estadios de desarrollo de la identidad a partir de la experiencia de la gente oprimida que se esfuerza por comprenderse a sí misma en términos de su propia cultura, de la cultura dominante y de las relaciones opresivas entre las dos culturas.

El modelo de Cross (1978) –referido por Phinney (1991)– sobre la formación de la identidad étnica de las personas negras contempla tres estadios principales: un estadio inicial caracterizado por una valoración negativa de los negros y una preferencia hacia la cultura de los blancos; después de un contacto y experiencia con el propio grupo étnico, la persona se sumerge en un segundo estadio definido por el interés y el mayor conocimiento que adquiere sobre él; el estadio final se caracteriza por una internalización y aceptación de los miembros del propio grupo y de una valoración positiva de los mismos.

También Helms (1995) elabora su propuesta siguiendo los conceptos básicos de los modelos de Cross y Atkinson expuestos en los párrafos anteriores. Esta autora prefiere utilizar el término de estado –"status"– frente al término de estadio –"stage"–, usado por otros autores y por ella misma en escritos anteriores, para describir los procesos de desarrollo por las siguientes razones: (a) un individuo puede exhibir actitudes, conductas y emociones que son características de más de un estadio; (b) el concepto de estadio parece indicar algo estático o una condición a la que la persona "llega" como resultado de un proceso evolutivo más que concebirse como el resultado de un juego dinámico e interactivo entre el proceso cognitivo y emocional de la persona que subyace en los modelos de identidad racial; y (c) ni las teorías ni las evidencias empíricas apoyan la noción de varios estadios como mutuamente excluyentes o como constructos "puros". Desde esta concepción, la autora propone los siguientes "status":

Contacto: satisfacción con el "status quo" racial. Las cuestiones raciales apenas afectan a las decisiones. Ignorancia total del racismo.

Desintegración: desorientación y estados de ansiedad provocados por dilemas morales raciales de difícil solución que fuerzan a uno a elegir entre la lealtad a su propio grupo y el humanismo. Supresión y ambivalencia.

Reintegración: idealización del propio grupo socioracial e intolerancia para los otros. Los factores raciales pueden tener una gran influencia en las decisiones de vida. Percepción selectiva y distorsión de los otros.

Pseudoindependencia: desarrollo de convicciones intelectualizadas sobre su propio grupo socioracial, se tolera a los otros. Puede tomar decisiones que ayudan a otros grupos raciales. Reformar la realidad y percepción selectiva.

Inmersión-emergencia: búsqueda para comprender el significado personal del racismo y cómo uno se beneficia de su propio grupo. Puede tomar decisiones de realizar conductas raciales activistas. Sobrevigilancia y reforma.

Autonomía: compromiso con los grupos raciales, uso de estándares internos para la autodefinición, capacidad para rechazar los privilegios que aporta el racismo. Puede evitar opciones de vida que exijan su participación en la opresión racial. Flexibilidad y complejidad.

B. Modelos basados en las teorías del desarrollo de la identidad del yo

Centrándose en la adolescencia, Phinney (1992, 1993) ha desarrollado un modelo integrador sobre la formación de la identidad étnica basado en el desarrollo de la identidad del yo, que ha sido corroborado por investigaciones con diferentes minorías étnicas. El modelo propuesto por la autora se basa en la teoría sobre el desarrollo de la propia identidad, según la cual este desarrollo se da a lo largo de varios estadios: el logro de la identidad es el resultado de una crisis, de una conciencia y/o encuentro que lleva a la persona a un periodo de exploración o experimentación y, finalmente, concluye en una incorporación y compromiso con la propia identidad.

En concreto Phinney se basa en los trabajos de Erikson (1968) y sobre todo en Marcia (1980). Este último autor distingue cuatro estadios de identidad, basados en la presencia o ausencia de la búsqueda de la identidad y compromiso consigo mismo:

- difusión: que se evidencia por la falta de búsqueda y compromiso.
- foreclosure: caracterizado por un compromiso pero sin búsqueda.
- moratorium: la persona se encuentra inmersa en la búsqueda de su identidad.
- Logro de la identidad: como resultado de la conciencia y compromiso que sigue a la búsqueda.

Phinney aplica este modelo de desarrollo de la identidad personal al estudio del desarrollo de la identidad étnica. La autora cree que no es nece-

sario considerar los cuatro estadios propuestos por Marcia, puesto que el estadio de "difusión" y de "foreclosure" no se distinguían de forma fiable en sus estudios y los combinó en una misma categoría; por ello, la autora propone los siguientes tres estadios:

- no examen de la propia identidad: en este momento la persona no se encuentra en proceso de explorar su etnicidad, y las actitudes hacia los miembros del grupo de uno pueden ser positivas o negativas.
- búsqueda de la identidad étnica: hay un intento por explorar y comprender la propia etnicidad.
- logro de la identidad étnica: la persona se caracteriza por haber adquirido un claro sentido de la propia identidad étnica, por un compromiso hacia el propio grupo basado en el conocimiento y la comprensión desarrollada en el estadio anterior.

1.3. MODELOS DE ACULTURACIÓN

Como señalan Casas y Pytluk (1995), hasta fechas recientes los modelos de aculturación ofrecían una visión bipolar del proceso. Es decir, en la medida que la persona entraba en contacto y se adentraba en la cultura de la mayoría iba asumiendo sus valores, actitudes y conductas en detrimento de su cultura tradicional. En esta perspectiva se sitúan los modelos denominados como "transicional", " bicultural, de "alienación". Sin embargo, en la actualidad la posición más aceptada entre los investigadores es la de superar esta concepción bipolar y ofrecer una dinámica no lineal del proceso de aculturación, tal como se presenta en los modelos de "biculturalismo familiar", el de "adaptación cultural" y el de "identificación cultural ortogonal. Por la importancia que en nuestra investigación tiene el modelo de identificación cultural ortogonal, exponemos a continuación una síntesis de sus bases teóricas siguiendo la exposición que hacen de él Casas y Pytluk.

Modelo de identificación cultural ortogonal

Este modelo plantea que la identificación con diferentes culturas es de naturaleza ortogonal. La identificación con una cultura es esencialmente independiente de la identificación con cualquier otra; es decir, la identificación con una cultura no disminuye la capacidad de la persona para identificarse con otra cultura. Esta perspectiva contrasta con aquella en la que el proceso de identificación se concibe como un continuo lineal entre dos culturas. Según el modelo ortogonal, una persona puede adquirir patrones, conductas o normas

de otra cultura y a la vez mantener las propias cuando se dan en ambientes diferentes o que no son incompatibles; en otras palabras, la persona puede adquirir competencias culturales en diferentes culturas.

Según el modelo, hay que ir más allá de considerar la aculturación como una variable unidimensional, y no interpretar puntuaciones semejantes en una escala con idéntico significado, pues la misma experiencia puede tener sentido distinto según la posición de la persona en el grupo. Además se insiste en que la investigación desde este modelo debe abordar no sólo la experiencia de los grupos minoritarios que entran en contacto con la cultura de la mayoría sino también las mutuas influencias que dan lugar a cambios en los grupos que entran en contacto (Para más detalles de este modelo consultar Casas y Casas, 1994).

1.4. IDENTIDAD ÉTNICA Y ACULTURACIÓN EN LA ADOLESCENCIA

Dados los contextos sociales amplios y las relaciones entre iguales que caracterizan la sociedad actual, los aspectos de identidad étnica y de aculturación tienen implicaciones profundas para las experiencias de los adolescentes de las minorías. La adolescencia representa la etapa de desarrollo en que la inseguridad sobre el "yo" domina los sentimientos y experiencias asociadas en todos los adolescentes, independientemente de sus experiencias culturales o estatus social. Pero como señalan Spencer, Swanson y Cunnigan (1995), en los miembros de grupos desfavorecidos se incrementa la inseguridad ligada a la pubertad.

Las condiciones medioambientales especiales que el adolescente de la minoría está forzado a superar, incluyen aspectos tales como la injusticia social, la inconsistencia social y la impotencia o negación de la eficacia personal. Cada una de estas condiciones tiene implicaciones para las experiencias sociales y el tratamiento de la adolescencia en las minorías étnicas y sus respuestas a las mismas, particularmente durante la pubertad cuando se producen importantes cambios a nivel afectivo, cognitivo y físico.

Para los y las jóvenes de las minorías étnicas la inconsistencia social o disparidad institucionalizada entre lo que se dice y lo que realmente se hace en la sociedad adquiere una importancia especial. De acuerdo con Chestang (1972:3) es la inmoralidad que comete la mayoría al imponer a otros grupos sus costumbres y tradiciones. Este fenómeno es importante para la juventud de las minorías étnicas porque representa expresiones a nivel individual del rechazo del grupo mayoritario. Esta expresión individualizada sugiere que los adolescentes de la minoría deben estar culturalmente preparados para tales choques culturales como forma de prevenir el daño psicológico.

Dado que muchas expresiones de las costumbres, moral y tradiciones de la cultura anglo-americana sirven de modelo o norma, la juventud adolescente de la minoría puede interpretarlo como un rechazo abierto y sutil de ellos mismos y su grupo. Estos adolescentes deben hacer frente a expresiones de rechazo de grupo, además de las ya propias de la adolescencia, inseguridades ligadas a la pubertad e identidad, tareas características de la experiencia de desarrollo en esta etapa.

La inconsistencia social en los escenarios escolares se comunica mediante la categorización que hace el profesorado del alumnado. La comparación de subgrupos de alumnado chicano y japonés-americano realizada por Matute-Bianchi (1986:253) en su estudio etnográfico, indica diferencias en las expectativas académicas de los japoneses-americanos frente a los chicanos en varios niveles de aculturación. La imagen de grupo proyectada por el profesorado y el personal de la escuela para el alumnado de ascendencia japonesa generalmente proporciona a éste la oportunidad de liberarse de una identidad étnicamente explícita. Es decir, el alumnado japonés es consciente de su propia unicidad cultural e identificación debido a sus atributos físicos distintos, también es consciente de que ser identificado como japonés americano significa que es considerado listo, buen trabajador, buena conducta, estudioso; independientemente de su habilidad académica individual. Igualmente sabe que no se le distingue del alumnado cumplidor, triunfador y bien vestido anglo-americano en la escuela. El alumnado chicano no se beneficia de una imagen positiva de grupo, ha de negociar una identidad que precisa traspasar las fronteras culturales para ser aceptado.

Las observaciones etnográficas de Matute-Bianchi y las de Fordham y Ogbu (1986), de alumnado afro-americano, señalan que un rendimiento académico bajo está asociado con los esfuerzos del alumnado de la minoría para mantener su identidad cultural. Los modelos de fracaso escolar que emergieron para los miembros de grupos minoritarios desfavorecidos sugieren un proceso reactivo y, por tanto, una seguridad intensiva intragrupo en el desarrollo de la identidad colectiva.

Autores como Erikson (1966) y Pettigrew (1964), recogen la creencia general con respecto a la personalidad de las minorías de que sufren una desorganización de su personalidad. En esta perspectiva subyace la idea de que los miembros de grupos étnicos minoritarios sufren de falta de autonomía, un sentido mermado de su mérito y baja autoestima.

Para las minorías étnicas de grupos desfavorecidos, la experiencia cualitativa de la etnicidad tiene implicaciones especiales en los procesos de formación y desarrollo de la identidad étnica y aculturación, motivo por el cual hemos elegido, esta etapa evolutiva de la adolescencia en grupos étnico-culturales desfavorecidos como objeto de nuestra investigación.

2. ELABORACIÓN DE UN CUESTIONARIO DE IDENTIDAD ÉTNICA Y ACULTURACIÓN

En este apartado se describen las bases conceptuales de las que se parte, así como los objetivos, contenido y estructura del cuestionario. También se recoge el estudio piloto realizado, la descripción de la población y de la muestra utilizadas, así como las pautas para su aplicación y corrección.

2.1. OBJETIVOS, CONTENIDO Y ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO

El objetivo del cuestionario que presentamos es medir tanto el grado de identidad étnica como el grado de aculturación de adolescentes que viven en contextos multiculturales.

El marco teórico en el que se fundamenta la elaboración de este instrumento ya ha sido recogido en el capítulo anterior. Las bases conceptuales y metodológicas de las que partimos son las siguientes:

- a. Considerar la identidad étnica y la aculturación como conceptos diferenciados, entendiendo por identidad étnica el "constructo psicosocial que incluye la percepción, conciencia y valoración de sí mismo como perteneciente a un grupo étnico", y por aculturación el "fenómeno social multidimensional que refleja la socialización de la persona en un grupo cultural diferente del propio".
- b. Medir la identidad étnica como un constructo multidimensional tal como se propone en los modelos que estudian su contenido a partir de los componentes que la conforman.
- c. Medir la aculturación como un constructo multidimensional con componentes paralelos a los considerados en la identidad étnica.

- d. Tratar los componentes de la identidad étnica y de la aculturación como dimensiones independientes. Siguiendo a autores como Sodowsky, Kwan y Pannu (1995) consideramos que los distintos componentes que la conforman pueden tener distinto grado de desarrollo, y por lo tanto deben tratarse también de forma independiente. Así, una persona puede tener un nivel alto de conocimientos de los centros o asociaciones de su propio grupo étnico, que es uno de los componentes, y en cambio tener un bajo interés por conocer las costumbres y tradiciones de su propio grupo étnico. Lo mismo sucedería en la medición de la aculturación; tener un elevado nivel de dominio de la lengua del grupo mayoritario y en cambio tener un sentimiento de disconformidad hacia los valores del grupo mayoritario.
- e. Seguir los presupuestos del modelo de identificación cultural ortogonal, según el cual se pueden adquirir patrones, conductas o normas de otra cultura y a la vez mantener las propias, adquiriendo así competencias culturales en diferentes culturas. Se supera la concepción tradicional de los modelos bipolares, en donde en un extremo del continuo se sitúa la identidad étnica y en el otro la aculturación, de forma que a mayor identidad étnica suponen un menor grado de aculturación y viceversa.
- f. Adoptar el modelo de Isajiw (1990) como base para la selección y organización de las variables de identidad étnica y aculturación que conforman el cuestionario. Se ha realizado una adaptación del modelo de este autor para la etapa de la adolescencia y para nuestro contexto cultural.

Contenido y estructura del cuestionario

El contenido del cuestionario está estructurado en dos grandes áreas que responden a los componentes externos e internos de la identidad étnica referidos por Isajiw. Las variables que definen los componentes externos incluyen conductas relacionadas con el lenguaje, relaciones de amistad, funcionalidad del grupo étnico, mass media y tradiciones étnicas. El componente interno se desglosa en tres dimensiones: cognitiva, afectiva, y moral.

Los contenidos específicos del cuestionario quedan recogidos en el Cuadro 3, correspondiente al punto 2.3 de este capítulo.

Para que el cuestionario permita medir los objetivos pretendidos, respetando las bases conceptuales de partida, se ha elegido el siguiente tipo de estructura de las preguntas:

- a. Cada pregunta está construida con un formato de doble entrada. Una responde a la dimensión de la identidad étnica y otra a la de la aculturación. La persona tiene que dar siempre una respuesta a cada una de estas dos dimensiones. Esta estructura de pregunta supera la concepción de un continuo bipolar entre etnicidad y aculturación.
- b. Las preguntas tienen una estructura escalar de respuesta, que permite valorar de forma independiente tanto el grado de etnicidad como el de aculturación de la persona.

El cuestionario está pensado para ser aplicado en forma colectiva. Por este motivo, y teniendo en cuenta las peculiaridades diferenciales de los distintos grupos étnico-culturales que conviven en nuestro contexto, fue necesario elaborar cuatro versiones paralelas del mismo cuestionario. Todas ellas miden los mismos objetivos a través de las mismas preguntas, pero adaptando el contenido a las características propias del grupo étnico de la población escolar a la que se había de aplicar. Iban dirigidas a los siguientes colectivos: magrebíes, gitanos, otras minorías étnicas y autóctonos.

En este libro se presenta exclusivamente el estudio realizado sobre la versión elaborada para el alumnado magrebí, ya que es la población objeto de estudio en este trabajo.

2.2. ESTUDIO PILOTO

La primera versión del cuestionario de identidad étnica y aculturación para el colectivo magrebí tenía 20 ítems, algunos de ellos dobles o triples, por ejemplo en el ítem 2, sobre el conocimiento de lenguas, se les pregunta por tres niveles diferentes: habla, lectura y escritura.

La mayor parte de las preguntas eran cerradas y el alumnado solamente tenía que responder marcando una cruz en la casilla correspondiente. Solamente la cuestión 13 era una pregunta abierta en la que el alumnado había de escribir los nombres de fiestas, comidas, personajes, etc., que conocieran de los países del Magreb y de aquí. Esta pregunta después se codificará teniendo en cuenta el número de respuestas que dé el alumnado en cada una de las casillas correspondientes de acuerdo con el grado de conocimiento que manifieste.

Para el estudio de esta primera versión del cuestionario de identidad étnica y aculturación se siguieron dos pasos; en primer lugar se realizó una validación por jueces, y en segundo término se efectuó una aplicación piloto del mismo a una muestra de alumnado magrebí. Con los resultados de ambos estudios se elaboró la versión del cuestionario utilizada en esta investigación que aparece recogida en el anexo 1.

Validación por jueces

Esta primera versión de cuestionario se sometió a una revisión de todo el equipo de investigación y de alguna persona magrebí, que actuaron como jueces, para que opinaran en cuanto a la legibilidad del documento, el contenido y la claridad de la formulación de las preguntas.

Las sugerencias de los componentes del equipo y de la persona magrebí se centraron principalmente en la mejora del formato de redacción de los ítems. La opinión generalizada era que la redacción debía ser lo más corta y clara posible.

Una segunda indicación fue la de añadir un ítem relacionado con el lenguaje empleado para rezar. Se entendía que esta pregunta era complementaria de otra que figuraba en el cuestionario sobre la lengua en la que se expresan los sentimientos.

Aplicación piloto del cuestionario

Muestra

En un principio estaba previsto hacer una aplicación a una muestra de 4 aulas como mínimo. Dadas las dificultades para encontrar alumnado magrebí para la aplicación definitiva se decidió hacer el estudio piloto en un solo centro en el aula de 8º que contaba con un total de 8 alumnos y alumnas magrebíes. Siendo conscientes del número reducido de personas que constituía la muestra del estudio piloto se intentó compensar esta limitación realizándose dicha aplicación por dos personas de forma que proporcionara una información lo más rica posible.

Las 8 personas que constituían la muestra se repartieron para la aplicación en dos grupos de 4 personas. La aplicación se realizó en dos sesiones independientes, una para cada grupo. Este procedimiento de aplicación en grupo reducido permitió comprobar las dificultades que surgían y responder individualmente a las preguntas que hacía el alumnado mientras cumplimentaba el cuestionario al mismo tiempo que se podían recoger las dudas o interrogantes que planteaban.

Aplicación

La aplicación se llevó a cabo por dos miembros del equipo que estaban realizando la investigación etnográfica en dicho centro. Una de las personas respondía a las preguntas del alumnado cuando no entendían algo y la otra realizaba las anotaciones pertinentes.

El tiempo total de la aplicación fue de 50 minutos para cada uno de los grupos.

Al analizar los resultados de la aplicación piloto y las notas tomadas por las personas que la llevaron a cabo se constató que el alumnado tuvo problemas a la hora de responder a los ítems: 5, 6, 9, 10, 11, 12, y 18. En algunos casos eran problemas de comprensión originados por la formulación de la pregunta y, en otros, lo que no comprendían era alguna de las alternativas de respuesta que se les ofrecían. Fue el caso, por ejemplo, del ítem 10 donde no entendían el significado de las palabras "autonomía personal" o "tener éxitos personales". En el ítem 12 era la palabra "identificar" que figuraba en la pregunta la que no comprendían, o por ejemplo en el ítem 18 tampoco sabían qué quería decir "apariciencia física".

También se constató que el formato de presentación de las cuestiones a veces complicaba el cómo se había de responder, como sucedía con las cuestiones 5, 6 y 9.

2.3. ELABORACIÓN DE LA VERSIÓN DEFINITIVA DEL CUESTIONARIO

Debido a lo reducido de la muestra a la que se aplicó, no se pudo realizar un estudio cuantitativo sobre indicadores de eficacia de los ítems: índices de atracción y de discriminación, o contribución de cada ítem a la fiabilidad del instrumento. Este estudio se ha realizado en la versión definitiva del cuestionario.

El instrumento inicial sufrió una reelaboración para la cual se tuvieron en cuenta todas las sugerencias aportadas por el equipo de jueces que lo había valorado, así como las dificultades reales surgidas en la aplicación piloto. En esta reformulación se consideraron cuestiones relativas a todo lo que afectaba a la redacción del contenido de enunciados y alternativas, así como todo aquello que se refería al formato de presentación; en concreto los criterios que se siguieron para redactar la versión definitiva del cuestionario fueron los siguientes:

- a. Redactar los enunciados en la forma más clara y breve posible. Se acortaron todas aquellas preguntas que resultaban excesivamente largas para la comprensión del alumnado de esta edad. Se efectuó esta modificación teniendo en cuenta que la aplicación definitiva también era en forma colectiva y en ella podíamos encontrar personas con dificultades de comprensión lectora.
- b. Se concretaron al máximo las alternativas de respuesta de forma que fueran expuestas en un lenguaje claro y fácil de comprender y con un vocabulario usual para este alumnado.

- c. Se simplificó lo máximo posible el formato de presentación de los ítems, pero esto no fue fácil ya que se pretendía recoger en un mismo cuestionario las respuestas al contenido de identidad étnica y a la aculturación.
- d. Se añadió un nuevo ítem (el número 4 en la versión definitiva), siguiendo las sugerencias dadas por el grupo de jueces. Este ítem se refiere a la lengua en la que reza el alumnado magrebí.
- e. La versión definitiva del cuestionario tenía 21 ítems, contenía todas las preguntas de la primera versión y se añadió una nueva. Esta versión presenta la misma estructura que la inicial: se mantuvieron todos los ítems con respuesta cerrada y uno solo de respuesta abierta.

La distribución de las preguntas según los contenidos del cuestionario quedó tal y como aparece en el Cuadro 3.

2.4. POBLACIÓN Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Para la selección de la muestra el grupo de investigación se puso en contacto con la delegación de Departamento de Enseñanza de la Generalitat y los servicios de Inspección Educativa. En una serie de reuniones con el delegado de Barcelona ciudad y con los inspectores/as de zonas se les explicó el objeto y la finalidad del estudio, así como los instrumentos que se deseaban aplicar y el tipo de alumnado con el que precisábamos trabajar.

El estudio tuvo una buena acogida institucional y fueron los propios inspectores/as quienes nos facilitaron el listado de los centros donde se encontraban la población a estudiar: centros de educación primaria en contextos sociales desfavorecidos que en los cursos de 7º y 8º tuvieran alumnado magrebí. También nos facilitaron el acceso a los centros escolares; nos concertaron una reunión con los directores y directoras de los centros correspondientes para que pudiéramos explicarles la finalidad y las características del estudio.

Una vez informada la dirección de los centros no puso ninguna pega a nuestro acceso a las escuelas; todo fueron facilidades para conectar con el profesorado de los cursos correspondientes y quedar en el día y hora para el pase de los instrumentos de medida.

Así pues la selección de la muestra se efectuó por muestreo intencional. Se eligieron inicialmente todos los centros que tuvieran alumnado magrebí en los cursos mencionados. El alumnado se concentraba sobre todo en centros públicos ubicados en los distritos 1 y 3 (Ciutat Vella y Sans-Montjuïc) de Barcelona.

Cuadro 3. Contenido y preguntas del cuestionario

Contenido	Item
VARIABLES EXTERNAS	
• LENGUAJE:	
– Identificación de la lengua familiar	1
– Frecuencia de uso de las lenguas en el medio familiar y social	1
– Nivel de dominio de las lenguas	2
– Lengua de expresión de sentimientos	3 y 4
RELACIONES DE AMISTAD:	
– Amigos del propio grupo étnico y de otros grupos	5
FUNCIONALIDAD DEL GRUPO ÉTNICO:	
– Nivel de conocimiento y participación en centros o asociaciones del propio grupo y de otros grupos.	6
MASS MEDIA:	
– Audición emisoras de radio	7
TRADICIONES ÉTNICAS:	
– Contenido étnico de las conversaciones con su familia	8
VARIABLES INTERNAS	
DIMENSIÓN COGNITIVA:	
– Conocimiento de los valores del grupo étnico y de otros grupos	10
– Autoimagen e imagen del propio grupo y otros: estereotipos	11
– Conocimiento herencia y pasado histórico del propio grupo y otros	13
– Autoidentificación con las creencias y costumbres del propio grupo u otro.	12
DIMENSIÓN AFECTIVA:	
– Sentimiento de conformidad con los patrones culturales del propio grupo y otros: valores, costumbres, tradiciones, etc.	19 y 14
– Interés por el conocimiento del propio grupo y otros: valores, costumbres, tradiciones, etc.	15
– Simpatías y preferencias asociativas por su propio grupo u otros	16 y 17
– Sentimientos de identificación con el propio grupo étnico y otros	18 y 19
DIMENSIÓN MORAL	
– Solidaridad y obligaciones respecto del propio grupo y otros	20 y 21

Tras hablar con los directores y directoras de dichos centros se tuvieron que descartar algunos de ellos, bien porque en aquel momento no tenían en los cursos seleccionados alumnado de esa minoría o bien porque sólo había un alumno o alumna. Aunque las pruebas se iban a aplicar a todo el alumnado, pertenecieran o no a alguna minoría, nuestro estudio en este momento se centraba en el alumnado magrebí. En algún centro sucedió también que el día que se pasaron las pruebas faltó algún alumno o alumna perteneciente a esta minoría, por lo que este alumnado no forma parte de la muestra definitiva.

La muestra definitiva del alumnado magrebí, como puede verse en la Tabla 1, estuvo integrada por un total de 81 personas procedentes de 14 centros educativos; 46 de séptimo curso y 35 de octavo; 47 eran chicos y 34 chicas.

Tabla 1. Distribución del alumnado en centros, según el curso y el sexo

Centro	Curso				Total
	7º		8º		
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	
1. Rubén Darío	1	1	2		4
2. Drassanes	4	2		3	9
3. Mila y Fontanals	7	4	6	3	20
4. Collaso y Gil	6	2	2	2	12
5. Castella	1	2	2		5
6. Baixeras	3		1		4
7. Pere Vila	2	1	2	1	6
8. Laboure			1		3
19. Peru			1		3
10. Miguel Bleach		2	1	1	4
11. Gayarre	1			1	2
12. Ferrer y Guardia	2				2
13. Francés Maciá	1	1		2	4
14. Mare de Deu del Mar		2	1		3
TOTAL	28	18	19	16	81

Atendiendo a otras variables de entrada pueden observarse en la Tabla 2 los siguientes aspectos:

- Años de permanencia en España: El 54% del alumnado lleva más de seis años residiendo en España o bien ha nacido aquí frente a un 46% que hace menos tiempo.
- Lengua de ingreso en el centro: un 57% tenía su lengua materna, un 26% sólo el castellano, y no hubo nadie que indicara sólo el catalán.
- Lengua de enseñanza que se utilizó al ingresar en el centro: en el 72% se utilizó el castellano, en el 26% el castellano y catalán y tan sólo con una persona se utilizó sólo el catalán.

2.5. FORMACIÓN DEL EQUIPO COLABORADOR QUE HA APLICADO EL CUESTIONARIO

Una vez elaborada la versión definitiva del cuestionario se buscaron personas que pudieran encargarse de su aplicación a la muestra de alumnado magrebí seleccionado. En el proceso de selección de estas personas se consideraron los criterios siguientes:

- La formación. Se escogieron personas con un nivel de formación universitaria que pudieran comprender la finalidad y objetivos de la investigación y que, además, ya tuvieran alguna experiencia en la aplicación de instrumentos de evaluación. Todas estas personas son licenciadas en Pedagogía, en la especialidad de Orientación Educativa. El equipo colaborador está formado por un total de siete personas.

Tabla 2. Distribución de la muestra según otras variables

Años perman. España	P%	Lengua de ingreso centro	P%	Lengua de enseñanza ingreso	P%
1o2	23,2	Castellano	26,4	Castellano	72,2
3 a 5	23,2	Catalán/Castellano	13,9	Catalán	1,4
6 a 10	15,9	Lengua materna	56,9	Castellano y catalán	26,4
Mas de 10	17,4	Castellano/árabe	2,8		
Nace aquí	20,3				

- Las capacidades personales en cuanto a iniciativa personal, facilidad para establecer contactos personales, fluidez de expresión, etc.

Se mantuvo una reunión con el grupo de personas que iban a aplicar el cuestionario. Nuestro objetivo en esta primera reunión era doble; en primer lugar que las personas seleccionadas se familiarizaran con las diferentes preguntas del cuestionario y, en segundo lugar, iniciar su formación para aplicar el instrumento elaborado. Se les explicó detalladamente los objetivos de la investigación y el contenido del protocolo y se les proporcionaron unas pautas generales para su aplicación. Se les entregó una copia del mismo y se fueron leyendo en voz alta cada uno de los ítems detenidamente para así poder aclarar sus dudas.

En esta primera reunión, y una vez revisado el protocolo en su totalidad, se les pidió a cada una de las personas colaboradoras que expusiera cómo realizaría la aplicación. La escenificación de la aplicación nos permitió comprobar en que medida habían captado la forma de llevar a cabo la misma.

El siguiente paso fue que realizaran una primera aplicación en los centros seleccionados para poder valorar con ellas las dificultades encontradas en el desarrollo de la aplicación.

En una segunda reunión con el equipo colaborador se fue revisando cada uno de los ítems del cuestionario y los problemas que habían surgido en su aplicación.

2.6. APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO DE IDENTIDAD ÉTNICA Y ACULTURACIÓN

El cuestionario se aplicó de forma colectiva en cada una de las aulas seleccionadas. En cada aplicación estaban presentes dos personas colaboradoras con la finalidad de poder atender a cualquier duda que se presentaba al alumnado y controlar que cada alumno/a pudiera responder a cada pregunta de forma independiente.

En general, se trata de un instrumento complejo lo que hace que sea difícil su comprensión y la forma de cumplimentarlo. Esta complejidad se explica por diversas razones:

- Por un lado, el propio formato de las preguntas cerradas donde se ha de responder teniendo en cuenta diferentes criterios (por ejemplo, en el ítem 1 donde se le pregunta por las lenguas que habla con su familia y con sus amigos, tienen diferentes opciones de respuesta que aluden al catalán, al castellano, al árabe, al francés, al inglés y a otras lenguas, y además distinguiendo si las hablan con su familia y con sus amigos. Por otra parte, las respuestas aparecen escaladas en tres categorías: casi

nunca o nunca, a veces y casi siempre o siempre. Este tipo de formato dificulta la comprensión de la pregunta, y puede hacer que su respuesta sea incompleta y que se tarde demasiado tiempo en la realización del cuestionario o se responda sin pensar lo suficiente sobre lo que se le pregunta.

- También se incluye alguna pregunta abierta a elaborar por el propio alumnado.
- Por otro lado, algunas de las expresiones lingüísticas utilizadas en la preguntas les han resultado difíciles de comprender, dado que este alumnado en general tiene un nivel bajo de desarrollo lingüístico. Esta dificultad se acentúa en aquel alumnado magrebí que lleva poco tiempo viviendo en nuestro país.
- Por último, ha resultado ser un cuestionario excesivamente largo lo que le hace poco motivador y que les cueste responder a todas las preguntas con rigurosidad. El tiempo de aplicación máximo oscila alrededor de una hora, siendo la duración media de media hora a tres cuartos aproximadamente.

Dadas las características y complejidad de este cuestionario, se aplicó de forma individual al alumnado con problemas de dominio de la lengua castellana.

2.7. CORRECCIÓN DEL CUESTIONARIO

De la corrección del cuestionario se pueden obtener dos puntuaciones totales: una puntuación de identidad étnica y otra puntuación de aculturación.

A su vez, tanto para la identidad como para la aculturación, se obtiene una puntuación para cada una de las preguntas que forman el cuestionario y una puntuación para cada una de las dimensiones evaluadas (lenguaje, relaciones de amistad, funcionalidad del grupo, mass media, tradiciones étnicas –variables externas– y dimensión cognitiva, dimensión afectiva, dimensión moral – variables internas–).

A la hora de puntuar las preguntas se ha utilizado siempre la misma escala de medida. Esta puntuación oscila entre 1 y 3 (de menor a mayor intensidad del aspecto medido).

En aquellas preguntas que miden varios aspectos diferenciados (como es el caso de las preguntas 2, 5, 9, 12 13 y 20), la puntuación total de la pregunta se divide siempre por el número de aspectos considerados para así mantener la misma escala de medida.

Las preguntas 1, 2, 3, 4 y 7 responden al siguiente esquema de corrección a la hora de obtener su puntuación en identidad:

Puntuación en identidad			
	Casi siempre/ siempre o bien o mucho	A veces o regular o poco	Casi nunca/ nunca o mal o nada
Árabe	3	2	1

Si lo que buscamos es la puntuación de estas preguntas en aculturación, basta con cambiar en el esquema anterior el árabe por la lengua castellana.

Las preguntas 5, 8, 9, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20 y 21 se puntúan según el siguiente esquema de corrección:

Puntuación en identidad			
	Mucho	Poco	Nada
"Hijos de familias magrebíes" o "Magrebíes" o del "Magreb" o "países del Magreb"	3	2	1

Si lo que buscamos es la puntuación de estas preguntas en aculturación, basta con cambiar en el esquema anterior los indicadores que hacen referencia a "lo magrebí" por "hijos de familias de aquí" o "de aquí".

La pregunta 6 responde al siguiente esquema de corrección:

	Puntuación en identidad	Puntuación en aculturación
	Centros magrebíes	Centros de aquí
No conozco ninguno	1	1
Conozco algunos pero no asisto	2	2
Hago actividades en alguno de ellos	3	3

La pregunta 10 ha necesitado de un estudio especial para su corrección. Con esta pregunta se mide el conocimiento del alumnado magrebí de los valores de su propio grupo (identidad) o el conocimiento de los valores de

las personas de aquí (aculturación). En ella el alumnado debe señalar las cuatro cosas que cree que son más importantes para las personas magrebíes y las cuatro más importantes de las personas de aquí.

Para poder puntuar esta pregunta se siguió el proceso que se recoge a continuación. Se analizaron y ordenaron los valores elegidos por el alumnado magrebí, resultando ser los cuatro más elegidos: *ser religiosos, respeto a los mayores, seguir las propias costumbres y ser acogedores*. Seguidamente y para obtener la puntuación en identidad se ha tomado como referente normativo los valores más elegidos por el propio colectivo. Así, si una persona coincidía en tres o cuatro valores se le asignó la puntuación 3, si coincidía con dos de los cuatro más elegidos se le daba la puntuación 2 y si sólo coincidía con uno de los cuatro, se le daba un 1.

Para obtener la puntuación en aculturación, se siguió el mismo proceso pero tomando como grupo de referencia para la obtención de puntuaciones a las personas de aquí. Se introdujeron las respuestas a esta pregunta de 112 alumnos y alumnas autóctonos, se analizaron sus respuestas y se ordenaron los valores, resultando ser los cuatro más elegidos los siguientes: *respeto a los mayores, libertad, colaboradores y ganar dinero*. Estos valores dados por la población autóctona nos han servido de referencia para poder asignar puntuaciones a la población magrebí en aculturación. Así, si una persona coincidía en tres o cuatro valores de los asignados a las personas de aquí con los cuatro más elegidos por la población autóctona, se le asignaba un 3 en aculturación, si coincidía en dos, un 2 y si sólo coincidía en uno o ninguno, se le otorgaba la puntuación 1.

Pregunta 11. La puntuación de *identidad* se obtiene puntuando con un 3 cuando el alumnado escoge cuatro estereotipos positivos de los que se recogen en la pregunta para los magrebíes, con un 2 cuando escogen tres estereotipos positivos y con un 1 cuando escogen dos o menos estereotipos. La puntuación *en aculturación* se obtiene de la misma forma pero ahora el grupo de referencia son las personas de aquí.

Pregunta 13. Puntuación en *identidad*: Se mira cada uno de los cinco aspectos que contiene la pregunta para la columna "magrebíes". Se puntúa con un 3 cuando el alumno/a escribe tres o más cosas de las que se le piden, con un 2 cuando solo escribe dos, y con un 1 cuando escribe una o ninguna. Para la puntuación en aculturación se sigue el mismo proceso pero a partir de lo que el alumnado ha escrito en la columna "de aquí".

Pregunta 14. Mide el sentimiento de conformidad del alumnado magrebí con los patrones culturales de su propio grupo (identidad) y con los de las personas autóctonas (aculturación). En esta pregunta se pide al alumnado que señalen las cuatro cosas que son importantes para él. Para puntuar esta pregunta se tienen *que cotejar* las respuestas *que* da la misma persona tanto en esta pregunta como en la 10. Para la puntuación en *identidad* se coteja las

respuestas de la pregunta 14 con las que dan en la 10 referidas a las personas magrebíes y para la puntuación en aculturación se cotejan sus respuestas en la 14 con las que dan en la 10 para las personas de aquí. En ambos casos se le asigna la puntuación 3 si coincide en tres o cuatro valores, un 2 si coincide en dos y un 1 si coincide en uno o ninguno.

Se ha efectuado una correlación ordinal, mediante el coeficiente de Spearman, entre los valores que el alumnado magrebí considera importantes para su cultura y los valores que son importantes para él (preguntas 10 y 14) dando un resultado de 0,64. La correlación entre los valores más importantes para el alumnado magrebí y para los de la cultura de aquí es de -0,17. Estas correlaciones justifican y validan la forma de corrección de estas preguntas en el cuestionario. La muestra de alumnado magrebí se identifica de forma significativa con los valores que atribuyen como significativos para la cultura magrebí.

La puntuación total del cuestionario se obtiene al sumar las diferentes puntuaciones obtenidas en cada pregunta y se convierte en base 3 dividiendo el sumatorio por el número total de preguntas. De la misma forma, la *puntuación por dimensiones* se obtiene a partir de la suma de las puntuaciones de las preguntas que conforman dicha dimensión.

3. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La descripción de los resultados obtenidos con la aplicación del cuestionario elaborado es bastante compleja dado que se trata, por una parte, de analizar los resultados y describir a la población inmigrante estudiada con relación a la identidad étnica y la aculturación, y, por otra parte, de describir y evidenciar la adecuación y/o utilidad del cuestionario elaborado para medir estos dos constructos complejos.

En este capítulo se describen los resultados del cuestionario en general, según la distribución de respuestas a cada una de las preguntas, y se presenta el análisis descriptivo de las puntuaciones totales en identidad étnica y en aculturación, obtenidas por el colectivo magrebi estudiado. En los capítulos siguientes se describe el valor diagnóstico del cuestionario en la medición de la identidad étnica y la aculturación y se presentan los resultados del estudio técnico del cuestionario.

3.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL CUESTIONARIO SEGÚN SUS PREGUNTAS

Procederemos al análisis descriptivo de los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones y preguntas consideradas en el cuestionario. Este estudio permite caracterizar al grupo en cada uno de los aspectos específicos medidos, posibilitará una interpretación de los resultados más pormenorizada que la que se hace desde el constructo de identidad étnica o aculturación donde se estudian las respuestas a partir de puntuaciones totales y, por tanto, de una manera más global.

3.1.1. Variables externas

Las dimensiones consideradas en el cuestionario como variables externas se refieren al “lenguaje”, “las relaciones de amistad”, “la funcionalidad

del grupo étnico", "la utilización de los medios de comunicación" y el "uso de tradiciones étnicas". Veamos a continuación los resultados obtenidos para cada uno de estos aspectos.

A. Lenguaje

En esta dimensión se analizan los siguientes aspectos:

- El uso que la persona hace de la lengua propia de su grupo étnico y de las lenguas del grupo mayoritario (catalán y castellano): en el contexto y relaciones familiares y en el contexto social y relaciones con los iguales.
- Nivel de dominio de la lengua del grupo étnico y de las del grupo dominante.
- La lengua de uso preferente en el lenguaje interior.

a) *Uso de la lengua de su grupo étnico y de las lenguas del grupo mayoritario*

Para presentar una visión descriptiva de la distribución de la muestra en las variables medidas, elaboramos la Tabla 3 en la que se recogen los resultados expresados en porcentajes y los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas correspondientes).

Tabla 3. Lengua de uso en el contexto familiar y con amigos (en %)¹

	Familia					Amigos				
	Siempre	A veces	Nunca	Media	DS	Siempre	A veces	Nunca	Media	DS
Catalán	6	13	81	1,3	0,6	8	34	56	1,5	0,7
Castellano	39	42	19	2,2	0,7	89	8	2	2,8	0,5
Árabe	71	23	6	2,6	0,6	23	31	49	1,7	0,8

¹ No se incluyen los datos referentes a las otras lenguas incluidas en el protocolo del cuestionario puesto que no aportan datos relevantes para nuestros objetivos. En el cuestionario definitivo que proponemos no se incluyen estas opciones de respuesta.

En las tablas, se resalta "en negrita" aquellas medias que son significativas al 1%. Las medias que son significativas al 5% aparecen resaltadas "en negrita y cursiva".

Como se observa en la Tabla 3, la lengua dominante en el ambiente familiar es el árabe, la propia de su familia de origen (el 71% la utiliza siempre o casi siempre y sólo un 6% no lo utiliza). Mientras que la lengua que domina en las relaciones con los iguales es el castellano (el 89% la utiliza en la relación con sus compañeros). Es un resultado previsible dado el contexto medioambiental eminentemente castellano en el que mueven los jóvenes de nuestra muestra; lo que también explica el poco uso que se hace de la lengua catalana, no sólo en el ambiente familiar, sino también con los amigos (el 56% nunca o casi nunca la utiliza con los amigos y el 34% lo hace a veces). Debe destacarse que con las amistades utilizan la lengua árabe, incluso más que el catalán (el 54% lo utiliza siempre o como mínimo a veces).

Es significativo el uso del árabe en familia con respecto al uso del castellano ($t=3,435$) y del castellano con respecto al catalán ($t= 10,95$). En cambio, con los amigos utilizan de forma significativa el castellano frente al árabe ($t= 9,59$) o al catalán ($t= 13,85$).

b) Dominio de la lengua de su grupo étnico y de las lenguas del grupo mayoritario

Para valorar el dominio en las diferentes lenguas se le pedía al alumnado que calificara su nivel de dominio (*bien, regular y mal*) en *hablar, leer y escribir* en cada una de ellas. El promedio de las puntuaciones dadas a estos tres aspectos representa la puntuación global de dominio para cada una de las lenguas. En la Tabla 4 se recogen los porcentajes para cada una

Tabla 4. Nivel de dominio en las lenguas (en %)

Nivel de dominio	Catalán	Castellano	Árabe	Otras
1,0 - 1,4 Muy mal	8	2	21	30
1,5 - 1,9 Insuficiente	13	2	21	17
2,0 - 2,4 Regular	40	11	21	36
2,5 - 3,0 Bien	39	85	37	17
Media	2,3	2,8	2,1	1,8
DS	0,6	0,3	0,8	0,6

de las lenguas según cuatro niveles de dominio, establecidos a partir de los valores continuos que puede adoptar la calificación global; siendo 1-1,40= Muy mal; 1,5-1,9= Insuficiente; 2-2,4 = regular y 2,5-3 = Bien-muy bien.

Como se observa en la Tabla 4, la lengua instrumental de aprendizaje básica para estos jóvenes es el castellano, es la lengua que el 85% dice que domina *bien* a nivel de escritura, lectura y expresión oral. La segunda es el catalán y la tercera el árabe. Debe señalarse que el nivel de dominio que dicen tener del árabe, es resultado del esfuerzo de la propia cultura magrebi por desarrollar esta competencia lingüística en el alumnado; normalmente asiste fuera del horario escolar a centros magrebíes donde reciben enseñanza del árabe. Se trata de un alumnado, tal como ya hemos comentado, que vive en un medio eminentemente castellano y ésta es la primera lengua con la que entra en contacto. El propio profesorado, a pesar del programa de inmersión lingüística promovido por la Generalitat de Cataluña, dice que la lengua de aprendizaje inicial con este alumnado también es la castellana, y la introducción del aprendizaje del catalán se hace muy lentamente.

Respecto al nivel de dominio de otras lenguas, fundamentalmente se refieren al inglés, como lengua que también trabajan en la escuela y de la que expresan un nivel de dominio promedio de regular-bajo.

Con respecto a las medias observadas, es muy significativo el dominio que tienen de la lengua castellana frente al árabe ($t= 5,96$) o al catalán ($t= 8,17$).

c) La lengua en la expresión de sentimientos

Un tercer aspecto considerado en el análisis del lenguaje es el uso que hace el alumnado de una u otra lengua en su lenguaje interior. Es decir, el tipo de lengua que utiliza en manifestaciones afectivas intensa (como, por ejemplo, cuando la persona se enfada) o en situaciones de oración, rezo o de "hablar" con el pensamiento.

Tabla 5. Lengua de uso cuando se enfada (en %)

	Siempre	A veces	Nunca	Media	DS
Catalán	5	19	76	1,3	0,6
Castellano	55	32	13	2,4	0,7
Árabe	52	23	26	2,3	0,8
Otras	-	22	78	1,2	0,4

Tabla 6. Lengua de uso cuando reza (en %)

	Siempre	A veces	Nunca	Media	DS
Catalán	–	8	92	1,1	0,3
Castellano	21	18	61	1,6	0,8
Árabe	68	10	22	2,5	0,8
Otras	–	12	83	1,1	0,3

Como se observa en los valores de las Tablas 5 y 6, el castellano domina en la expresión de sentimientos cuando se trata de expresar sus enfados, y el árabe cuando se refieren a la dimensión religiosa. Estos resultados parecen congruentes con los comentarios hechos en las variables anteriores. El alumnado utiliza fundamentalmente el castellano con sus amigos y el árabe en su ambiente familiar, por lo que es previsible que en sus expresiones emotivas aparezcan los dos idiomas prácticamente igualados (con un ligero predominio, no significativo, del castellano frente al árabe). De la misma manera que es congruente con la naturaleza de la religión magrebí, el predominio del árabe en el lenguaje religioso.

Con respecto a las medias observadas, no es significativa la diferencia entre el uso de la lengua castellana y el árabe a la hora de enfadarse. En cambio, sí se observa una diferencia significativa ($t= 8,75$) entre el castellano y el catalán. Cuando reza, este alumnado utiliza significativamente primero el árabe frente al castellano ($t= 5,05$), y el castellano frente al catalán ($t= 5,33$).

B. Relaciones con los iguales

El análisis de las relaciones de amistad se realiza a partir del origen de procedencia familiar de los amigos, distinguiendo entre los amigos y amigas cuyas familias son magrebíes, son de familias de aquí o son familias de otros países. Si bien en el cuestionario se diferenció entre los amigos que eran del colegio y los amigos de fuera del colegio, el análisis de los resultados se realiza a partir de una puntuación global, puesto que se observa que tal distinción no aporta ninguna información relevante. La puntuación global es el promedio para cada tipo de amistades según el origen de sus familias a partir de sumar la puntuación de los amigos fuera y dentro de los colegios. Para el análisis se establecen cuatro niveles de intensidad en las relaciones según la cantidad de amigos que tienen de una y otra categoría (Tabla 7).

Tabla 7. Procedencia familiar de las amistades (en %)

	Hijos de familias de aquí	Hijos de familias magrebíes	Hijos de familias de otros países
1,0-1,4 Ninguno/muy poco	8	3	26
1,5-1,9 Pocos	2	6	14
2,0-2,4 Algunos	16	19	37
2,5-3,0 Bastantes/Muchos	74	64	23
Media	2,6	2,5	1,9
DS	0,6	0,6	0,7

Según se observa en la Tabla 7, las amistades proceden tanto de familias magrebíes como de familias autóctonas, con una ligera, pero no significativa menor cantidad de amigos magrebíes (el 74% dice que tienen muchos amigos de familias de aquí y el 64% que tienen, también, muchos amigos de familias magrebíes). Tampoco aparece una diferencia significativa entre las medias obtenidas para las amistades magrebíes y las amistades de aquí.

C. Funcionalidad del grupo

Tal y como se observa en la Tabla 8, el nivel de conocimiento y participación del alumnado es similar para los centros propios de la cultura magrebí como para la cultura castellano-catalana. Sólo una tercera parte del alumnado participa alguna vez en estos centros y otra tercera parte no conoce ninguno de ellos, ni magrebí ni de aquí. Puede concluirse que el nivel de integración de estos jóvenes en actividades comunitarias organizadas es bastante bajo (el 68% no conoce o sólo conoce "de oídas" algún centro de la cultura castellano-catalana y magrebí). No aparecen diferencias significativas respecto al nivel de implicación en centros magrebíes o centros de aquí.

Tabla 8. Nivel de implicación en centros (en %)

	Magrebí	De aquí
No conoce	32	30
Conoce-no participa	36	37
Participa en algunos	32	33
Media	2,0	2,0
DS	0,8	0,8

D. Uso de los mass media

Como indicador del uso de los medios de comunicación se ha utilizado la preferencia que muestran los jóvenes por oír emisoras de radio en lengua catalana, castellana y árabe. Según se observa en los datos de la Tabla 9, las audiciones en lengua castellana son las que gozan de mayor aceptación (el 77% muestran una clara preferencia por las emisoras en esta lengua), luego las de lengua árabe (el 55%) y, por último, las de catalán (sólo un 13% de los jóvenes dicen gustarle mucho oír emisoras en esta lengua). Como se deduce de las medias observadas, este alumnado prefiere oír emisoras en castellano. Hay una diferencia significativa respecto al árabe ($t= 3,21$) y al catalán ($t= 10,3$).

E. Conversaciones familiares

En este aspecto se estudia el contenido étnico de las conversaciones en el ámbito familiar. Como indicador se ha utilizado la frecuencia (mucho/bastante, poco y nada) con que aparecen, en las conversaciones familiares, acontecimientos o hechos importantes para los países del Magreb, para Cataluña y España u otros países.

Tabla 9. Frecuencia de audición de emisoras (en %)

	Mucho	Poco	Nada	Media	DS
Catalanas	13	40	47	1,7	0,5
Castellanas	77	18	5	2,7	0,7
Magrebíes	55	26	19	2,4	0,8

Tabla 10. Contenido de las conversaciones familiares (en %)

	Mucho	Poco	Nada	<i>Media</i>	<i>DS</i>
Referentes a Cataluña o España	64	26	10	2,5	0,7
Referentes a los países del Magreb	64	24	12	2,5	0,7
Referentes a otros países	14	32	54	1,6	0,7

Como se observa en la Tabla 10, según la percepción de los jóvenes encuestados, en las conversaciones familiares se tratan con prácticamente igual frecuencia acontecimientos o hechos históricos o importantes tanto para los países del Magreb como para la cultura de aquí (en los dos casos, el 64% de los jóvenes dicen que se habla “mucho”). Las referencias a otros países es muy poca; el 86% dice que nunca o muy pocas veces se habla en su familia sobre hechos ocurridos en otros países. No aparecen diferencias significativas en el contenido de las conversaciones familiares. Hablan por igual tanto de acontecimientos o hechos importantes del Magreb como de Cataluña o España.

3.1.2. Variables internas

Las variables internas se agrupan en tres dimensiones: la cognitiva, la afectiva y la moral. A continuación exponemos los resultados descriptivos que se han obtenido en cada una de ellas.

A. Dimensión cognitiva

Esta dimensión se estudia a partir de las respuestas de los jóvenes a cuestiones sobre los siguientes aspectos relativos tanto a la cultura magrebí como a la española o catalana:

- a) Conocimiento de los valores dominantes.
- b) Reconocimiento de las normas y costumbres.
- c) Conocimiento de hechos y acontecimientos culturales sobresalientes

A continuación se exponen los resultados relativos a estas tres variables cognitivas.

a) **Conocimiento de los valores de la cultura magrebí y cultura de aquí**

Al preguntarle a los y las jóvenes magrebíes que señalaran los cuatro valores de los diez presentados más importantes para caracterizar a las personas magrebíes y a las de aquí, sus respuestas se distribuyen tal como se muestra en la Tabla 11. Destacan como valores propios de la cultura magrebí muy por encima de los demás, el “ser religioso” y el “respeto a los mayores”; en tercer lugar, y a cierta distancia, el respeto y seguimiento de las costumbres propias del pueblo magrebí. Cabe señalar que el alto porcentaje de elección que tienen estos tres valores frente a los demás presentados en la pregunta (80%, 77% y 56% respectivamente) puede considerarse un buen indicador de la homogeneidad de la respuesta y, por ende, del nivel de conocimiento, o al menos de acuerdo entre los jóvenes, de los rasgos que caracterizan a las personas de su grupo étnico-cultural. También puede considerarse como muestra de congruencia interna de estos resultados, el hecho de que sólo el 13% (8 jóvenes de los 61 que respondieron) señalan como valor cultural el “ser independiente”; valor cuyo significado, podríamos decir, guarda muy poca relación con los tres anteriores más elegidos.

En cambio, a la hora señalar los valores predominantes en la cultura de acogida, si bien hay algunos valores que destacan por encima de los otros, las opiniones no se muestran tan unánimes y marcan bien las diferencias respecto a los valores propios de las personas magrebíes. A saber, excepto en el caso del valor sobre el “respeto a los mayores” que también lo consideran importantes para las personas de aquí, señalan como los valores menos

Tabla 11. Valores que caracterizan a la población magrebí y a la de aquí (en %)

	Magrebíes	De aquí
Ser religioso	80	33
Independientes	13	34
Respeto a los mayores	77	56
Tener éxito en la vida	36	43
Deseo de ser mejor	25	48
Acoger a los demás	36	36
Libertad	30	33
Trabajar en grupo	26	41
Seguir costumbres	56	12
Ganar mucho dinero	28	48

importantes aquellos dos, que para su cultura, son los más importantes: el “seguir y respetar las costumbres” (sólo lo consideran importante el 12% de las personas) y el “ser religioso” (el 33%). Además indican como importantes para la cultura de aquí valores que ellos consideran muy poco representativos de la magrebí: el “deseo de superación” o el de “ganar mucho dinero”

b) Reconocimiento de normas y costumbres

El nivel de reconocimiento y aceptación sobre las normas, costumbres, creencias y forma de ser general del pueblo magrebí es bastante grande y unánime en la muestra de jóvenes encuestada (Tabla 12). Sobre todo por lo que respecta a las creencias religiosas, donde un 76% se muestran muy de acuerdo; un 68% con sus normas y costumbres y, algo menos, un 61% con la forma de ser.

En cambio, cuando se trata de aceptar la cultura de aquí, el nivel de reconocimiento y consideración baja bastante, sobre todo en lo que se refiere a las creencias religiosas, si bien las posiciones no son tan unánimes como ocurre en la aceptación de la cultura magrebí. Así, el 64% acepta “poco” o “nada” las normas y costumbres propias de la población de acogida; este porcentaje se eleva a un significativo 79% cuando se trata de las creencias religiosas. El aspecto que mayor reconocimiento tiene es la “forma de ser de las personas” si bien, dividido prácticamente por igual entre aceptarla “mucho” (un 49%) y “poco” (un 44%).

Respecto a las medias observadas, aparecen diferencias significativas entre la cultura magrebí y la de aquí en normas y costumbres ($t= 2,94$) y creencias religiosas ($t= 7,56$); ambas a favor de la cultura magrebí.

Tabla 12. Reconocimiento de costumbres y normativas de la cultura magrebí y de aquí

	Magrebí					De aquí				
	Mucho	Poco	Nada	Media	DS	Mucho	Poco	Nada	Media	DS
Normas y costumbres	68	24	8	2,6	0,6	36	56	8	2,3	0,6
Creencias religiosas	76	18	6	2,7	0,6	21	31	48	1,7	0,8
Forma de ser de las personas	61	28	11	2,5	0,7	49	44	7	2,4	0,6

c) Conocimiento de hechos históricos y aspectos de las culturas

Como puede observarse en la Tabla 13, el nivel de conocimiento que muestran los jóvenes sobre hechos y acontecimientos históricos y culturales relevantes, tanto para la cultura magrebí como para la de aquí, es bastante bajo. Así, el 95% de los jóvenes no es capaz de nombrar dos acontecimientos históricos referentes al pueblo magrebí, y el 79 % de citar dos edificios importantes del Magreb; sus conocimientos mayores los tienen en el caso de las comidas típicas y fiestas populares del Magreb, donde al menos un 50% aproximado de los jóvenes son capaces de citar más de dos comidas y fiestas populares.

El nivel de conocimiento sobre la cultura de acogida presenta un patrón de respuesta muy similar al que tienen para la cultura magrebí, si bien algo ligeramente superior en todos los aspectos excepto en el caso de las comidas típicas que conocen, puesto que inevitablemente la familia juega un papel importante en este conocimiento.

Llama la atención, sin embargo, que la influencia escolar no se note en producir unas diferencias significativas en el conocimiento sobre hechos históricos, fundamentalmente, edificios o personajes importantes a favor de la cultura de acogida respecto a la magrebí, cuando la muestra encuestada son jóvenes que se encuentran inmersos en procesos de aprendizaje de la educación secundaria obligatoria. No es fácil interpretar estos resultados, aunque se puedan aventurar algunas posibles razones que los expliquen; así, una puede ser la poca predisposición que normalmente se tiene para responder a preguntas abiertas tal como la que comentamos; otra, puede referirse a que el cuestionario no se presentó nunca como una prueba y se realizó con un ambiente muy relajado y natural, lo que hace que los jóvenes se limitaran a responder más desde el "corazón" que desde el conocimiento.

Tabla 13. Conocimientos sobre aspectos históricos-culturales del Magreb y de aquí (en %)

	Magrebí					De aquí				
	Mucho	Poco	Nada	Media	DS	Mucho	Poco	Nada	Media	DS
Edificios	8	13	79	1,3	0,6	21	15	64	1,6	0,8
Hechos históricos	3	2	95	1,1	0,4	3	5	90	1,1	0,4
Personajes	21	10	69	1,5	0,8	43	13	44	2,0	0,9
Comidas típicas	36	18	46	1,9	0,9	28	16	56	1,7	0,9
Fiestas	33	25	42	1,9	0,9	38	24	88	2,0	0,9

"Mucho" nombra 4 o más; "poco" 2 o 3; y "nada" sólo nombra 1 o ninguno.

to formal sobre contenidos trabajados en clase, así, por ejemplo, los personajes más citados se referían a jugadores de fútbol o políticos actuales.

Respecto a las medias observadas, sólo aparecen diferencias significativas en el conocimiento de edificios y personajes a favor del país de acogida ($t= 2,29$ y $3,25$ respectivamente).

B. Dimensión afectiva

Los aspectos de naturaleza afectiva que conforman esta dimensión son los siguientes:

- Grado de conformidad con los patrones culturales tanto respecto a los que caracterizan al propio grupo como a la mayoría autóctona.
- Grado de conformidad con los valores de la propia cultura como con los de la mayoría.
- Interés por conocer más cosas de la propia cultura como de la de acogida.
- Sentimientos de amistad.
- Sentimientos de defensa del grupo.
- Satisfacción por la apariencia física.
- Preferencia por el lugar de nacimiento.

Veamos a continuación los resultados obtenidos en cada uno de estos aspectos.

a) Conformidad con los patrones culturales

Este aspecto se estudia a partir de las preferencias (*mucho, poco y nada*) que muestra el alumnado por aspectos culturales (*comidas, música, fiestas, formas de vestir, cosas de adornos*) según se refieran a su país de origen o a la cultura española. En la Tabla 14 se exponen los resultados obtenidos.

Tabla 14. Nivel de aceptación de los patrones culturales (en %)

	Cultura magrebí					Cultura española				
	Mucho	Poco	Nada	Media	DS	Mucho	Poco	Nada	Media	DS
Comidas típicas	89	7	4	2,8	0,5	51	38	12	2,4	0,7
Música, Danza...	61	24	14	2,5	0,7	59	34	7	2,5	0,6
Fiestas	84	13	3	2,8	0,5	62	28	10	2,5	0,7
Formar de Vestir	57	33	10	2,5	0,7	79	12	10	2,7	0,6
Cosas de Adornos	84	11	5	2,8	0,5	52	34	13	2,4	0,7

Según se observa en la Tabla 14, existe una tendencia a apreciar más los aspectos culturales magrebíes que los de aquí, excepto en la forma de vestir y en música y danza. Cuando se estudia la significación estadística de tales diferencias se observa que es relevante la preferencia que muestran por las comidas, las fiestas y adornos del Magreb y no es significativa la preferencia que muestran por la forma de vestir de la cultura española o en el caso de la música y danza.

Si observamos las medias obtenidas, aparecen diferencias significativas a favor de la cultura magrebí, en las comidas típicas ($t= 3,86$), en las fiestas ($t= 2,54$) y en las cosas de adorno ($t= 4,06$). En estos tres aspectos, prefieren más lo propio de la cultura magrebí que lo de la cultura del país de acogida.

b) Conformidad con los valores

Al preguntar a los jóvenes y las jóvenes magrebíes que señalaran los cuatro valores de los diez presentados que son más importantes para ellos, independientemente que lo sean de su grupo étnico-cultural, sus respuestas se distribuyen tal como se muestra en la Tabla 15.

Tabla 15. Importancia de los valores propuestos

Valores	%
Independencia	31
Éxito en la vida	43
Religión	62
Libertad	46
Respetar costumbres	60
Respeto a los mayores	66
Deseo de superación	30
Acoger a los demás	30
Trabajo en grupo	48
Ganar mucho dinero	33

Los tres valores más importantes para el alumnado encuestado coinciden con los que éstos señalaron para caracterizar a las personas magrebíes. Es decir, la "religión", "el respeto a las costumbres" y el "respeto a los mayores" aparecen de forma muy significativamente elegidos por encima de los otros aspectos presentados (más del 60% de los encuestados los eligen).

Cabe recordar aquí, que igual resultado se obtuvo cuando se les pidió que señalaran aquellos valores que reconocían como más característicos del pueblo magrebí, recogidos en la Tabla 11. No obstante esta gran similitud, deseamos señalar una diferencia que consideramos de interés. El valor del "trabajo en grupo" era uno de los menos elegidos para caracterizar a las personas magrebíes (sólo un 26% lo eligieron, según la Tabla 11), en cambio ahora, cuando se les pregunta por los valores más importantes para ellos, aparece como bastante importante y lo eligen el 48%. Las similitudes y discrepancias señaladas se aprecian mejor en la Tabla 16, donde aparecen ordenados los valores seleccionados.

Tabla 16. Orden de selección de los valores propuestos según a quién caracterizan (en una escala de 1 a 10)

	Caracterización		
	De sí mismo	Personas magrebíes	Personas de aquí
Independencia	8	10	7
Éxito en la vida	6	4,5	4
Religión	2	1	8,5
Libertad	5	6	8,5
Respetar costumbres	3	3	10
Respeto a los mayores	1	2	1
Deseo de superación	9,5	9	2,5
Acoger a los demás	9,5	4,5	6
Trabajo en grupo	4	8	5
Ganar mucho dinero	7	7	2,5

En ella puede verse como el "trabajo en grupo" ocupa el cuarto lugar de la lista de valores presentada, acercándose más a la caracterización de la población de aquí y, sin embargo, el "acoger a los demás" ha perdido para ellos importancia.

c) Interés por conocer más

Como puede observarse en la Tabla 17, el alumnado muestra un acusado interés por conocer más cosas tanto del Magreb como de aquí. Si bien su interés es mayor en el caso de conocer más sobre el Magreb. Aparecen diferencias significativas a favor de conocer más cosas del Magreb ($t = 2,12$, al 5%).

Tabla 17. Interés por conocer más cosas del Magreb o de Aquí

	Mucho	Poco	Nada	Media	DS
Del Magreb	95	3	2	2,9	0,3
De aquí	80	18	2	2,8	0,4

d) Sentimientos de amistad

Respecto a la satisfacción por las relaciones de amistad con amigos tanto magrebíes como de aquí, como puede observarse en la Tabla 18, el alumnado encuestado se muestra en general bastante satisfecho para ambos tipos de amigos. Más de las tres cuartas partes del alumnado se sienten bien acogidos y comprendidos por sus amigos, sean magrebíes o de la población autóctona. No aparecen diferencias significativas en este aspecto.

Tabla 18. Satisfacción por las relaciones de amistad

	Mucho	Poco	Nada	Media	DS
Del Magreb	77	20	3	2,7	0,5
De aquí	79	20	2	2,7	0,5

e) Defensa del grupo

Cuando se trata de adoptar una posición más comprometida como el deseo de pertenecer a una asociación o grupo que defienda los intereses o que ayude a solucionar los problemas de las personas magrebíes o de aquí, se muestran con una tendencia positiva, más para el caso de la población magrebí que de aquí, aunque no con firmeza y rotundidad. Es decir, sólo el 54% de los encuestados señalan que les gustaría “mucho” pertenecer a un grupo que defendiera temas o problemas magrebíes, y menos de la mitad (el 46%) si se trata de temas referentes a la población

Tabla 19. Interés por pertenecer a algún grupo u organización

	Mucho	Poco	Nada	Media	DS
Del Magreb	54	38	8	2,5	0,6
De aquí	46	41	13	2,3	0,7

de acogida; el resto dice tener poco o ningún interés. No aparecen diferencias significativas en el interés por pertenecer a algún grupo u organización magrebí o de aquí.

f) Apariencia física

Como puede observarse en la Tabla 20, es rotunda la opinión que expresan el alumnado sobre sus preferencias por la apariencia física de las personas magrebíes frente a la apariencia de las personas autóctonas. Así, el 72% consideran que, si hubiera podido escoger su físico, les hubiese gustado “mucho” que fuera semejante al que tienen los magrebíes; cuando el 56% de los encuestados dicen que o no la elegiría o tendría “poco” interés para ellos la apariencia física de las personas autóctonas.

Respecto a las medias observadas, el alumnado magrebí encuestado prefiere la apariencia física de las personas magrebíes como pone de manifiesto la diferencia significativa obtenida ($t= 2,45$ al 5%).

Tabla 20. Preferencias por el aspecto físico

	Mucho	Poco	Nada	Media	DS
Del Magreb	72	18	10	2,6	0,7
De aquí	43	44	13	2,3	0,7
De otro país	12	14	50	1,1	0,9

g) Preferencia lugar de nacimiento

En congruencia con las respuestas al aspecto anteriormente comentado sobre la “apariencia física”, los resultados son similares cuando se les pregunta por el país donde les hubiese gustado nacer. A saber, tal como se muestra en la Tabla 21, existe una posición clara de preferencia por nacer en el Magreb (el 73% así lo manifiestan); mientras que el 60% expresan poco o ningún interés por nacer aquí en España. Si bien, cuando se compara con otros países las diferencias son más grandes, en cuanto el 64% dicen no tener ningún interés por nacer en otro país diferente al Magreb o España.

La diferencia significativa observada entre las medias obtenidas, a favor del Magreb ($t= 3,1$) vuelve a resaltar una clara preferencia por nacer en el Magreb.

Tabla 21. Preferencias lugar de nacimiento

	Mucho	Poco	Nada	Media	DS
Del Magreb	73	17	10	2,6	0,7
De aquí	40	40	20	2,2	0,8
De otro país	32	14	64	1,1	0,7

C. Dimensión moral

En esta dimensión se estudian los sentimientos de solidaridad y compromiso de la persona con su propio grupo étnico y con el grupo dominante. Como indicadores de esta dimensión se han considerado los dos siguientes:

- La importancia que para la persona tiene los siguientes aspectos según se refieran a las personas o cultura magrebíes o a las personas o cultura de aquí: “aprender la lengua”, “ayudar en la escuela a los compañeros”, “ser solidario con los problemas o necesidades de las personas”, etc.
- Relevancia que tiene para la persona que su futura pareja fuera de su propia cultura, de aquí o de cualquier otro país.

a) Compromiso con el grupo étnico y con el grupo autóctono

Según los datos presentados en la Tabla 22, los sentimientos de solidaridad y de compromiso que manifiesta el alumnado es prácticamente similar

Tabla 22. Compromiso con el propio grupo y con el grupo de la mayoría (en %)

	Magrebíes					De aquí				
	Mucho	Poco	Nada	Media	DS	Mucho	Poco	Nada	Media	DS
Aprender lengua	90	7	3	2,9	0,4	81	10	9	2,7	0,6
Ayudar compañeros	79	14	7	2,7	0,6	74	21	5	2,7	0,6
Solidaridad	75	16	9	2,7	0,6	71	21	9	2,6	0,6
Manifestaciones	51	30	19	2,3	0,8	47	33	20	2,4	0,6
Defender tradiciones	71	19	10	2,6	0,7	53	30	17	2,4	0,7

para las dos culturas. Sólo aparece el *aprender la lengua árabe* con un nivel de importancia mayor que el *aprender el castellano o catalán*, sin embargo esta diferencia cuando se estudia a nivel de promedios no es estadísticamente significativa.

Respecto a las medias observadas, solo es significativa la diferencia entre la defensa del propio grupo frente al grupo mayoritario ($t= 2,12$ al 5%).

b) País de origen de la pareja.

Tal como se observa en la Tabla 23, existe en los jóvenes magrebíes una clara y significativa preferencia porque su futura pareja sea de su propia cultura (el 61% responde que sí le gustaría casarse con una persona que también fuera magrebí, mientras que este porcentaje baja al 21% y 19% cuando se tratan de personas de aquí o de otros países). No muestran una diferencia significativa por lo que respecta a preferir una pareja procedente de España o de otro país, en ambos casos es bastante baja sus preferencias.

Respecto a las medias observadas, aparecen diferencias significativas a favor de que la pareja sea también magrebí ($t= 3,17$). Prefieren que sea magrebí a que sea de aquí.

Tabla 23. Preferencia por el país de origen de su pareja (en %)

	Sí	No sé	No	Media	DS
Magrebí	61	12	27	2,3	0.9
De aquí	21	45	34	1,9	0.8
De otros países	19	33	47	1.7	0.8

Una vez realizado el análisis descriptivo de los resultados obtenidos en las distintas preguntas del cuestionario, pasamos a describir los resultados obtenidos por el grupo en las puntuaciones de identidad étnica y de aculturación, tanto las totales, como las obtenidas en cada una de las dimensiones medidas

3.2. DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA IDENTIDAD ÉTNICA Y DE LA ACULTURACIÓN

Como ya se ha explicado al hablar de la corrección del cuestionario, este permite obtener dos puntuaciones totales: una puntuación de identidad étnica y otra de aculturación. También se explicó allí cómo cada pregunta per-

mitía ser puntuada en una escala de 1 a 3 tanto en identidad como en aculturación. La puntuación de cada persona en cada una de las dimensiones medidas se obtenía sumando las puntuaciones de las preguntas que correspondían a cada dimensión y dividiendo entre el número de preguntas que la constituían. La puntuación total, tanto en el caso de la identidad como en el de la aculturación, se obtenía sumando las puntuaciones de la persona en todas las preguntas y dividiéndola por el número total de preguntas. Es decir, las puntuaciones siempre están en una escala de 1 a 3, estén referidas a las puntuaciones totales o a cada una de sus dimensiones.

3.2.1. Análisis descriptivo de la identidad étnica

En la Tabla 24 se presenta la distribución de frecuencias de la identidad, como puntuación global, y el histograma de frecuencias. La variable identidad, sigue una distribución asimétrica, y las puntuaciones del grupo oscilan entre 1,6 y 2,9. El alumnado magrebí analizado ha obtenido una puntuación media en identidad de 2,44, lo que le sitúa como grupo en un nivel medio-alto de identidad étnica.

La Tabla 25 recoge los estadísticos descriptivos, así como los valores de asimetría y curtosis de la identidad y de cada una de sus dimensiones. En ella puede verse como el alumnado inmigrante ha obtenido una puntuación

Tabla 24. Distribución de puntuaciones

Puntuaciones identidad	Frecuencias
1,6	1
1,7	1
1,8	2
1,9	1
2,1	3
2,2	2
2,3	5
2,4	7
2,5	5
2,6	8
2,7	9
2,8	4
2,9	1

Histograma de frecuencias

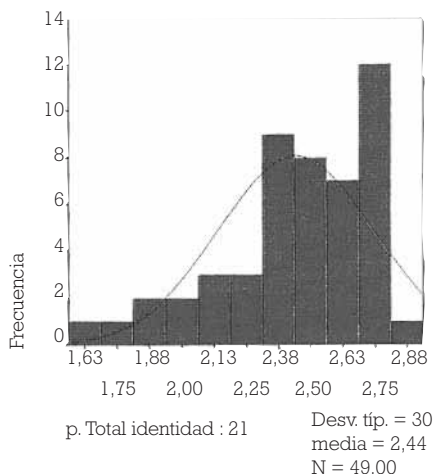


Tabla 25. Estadísticos descriptivos y prueba de normalidad de la identidad étnica

	Media	D. T.	Asimetría	Curtosis	Kolmogorov	N
EXTERNAS	2,28	.46	- 1,22	.88	.13*	62
Lenguaje	2,24	.56	- .93	.06	.10**	62
Relac.Soc.	2,34	.47	- .73	.017	.085**	62
INTERNAS	2,54	.25	- .25	- .88	.094**	49
Cognitivas	2,22	.38	- .7	.48	.05**	61
Afectiva	2,65	.33	- 1,47	3,16	.11**	55
Moral	2,49	.47	- .56	- 1,11	.16	53
GLOBAL	2,44	.3	- 1,02	.64	.09**	49

* Nivel de significación del 0.05. ** Nivel de significación del 0.01

promedio superior en las variables internas que en las externas, y como la puntuación media más alta en identidad se presenta en la dimensión afectiva y la puntuación menor en la cognitiva. En el capítulo 5, al estudiar la validez del cuestionario, se compararán estos promedios obtenidos en las distintas dimensiones para ver si son estadísticamente significativos.

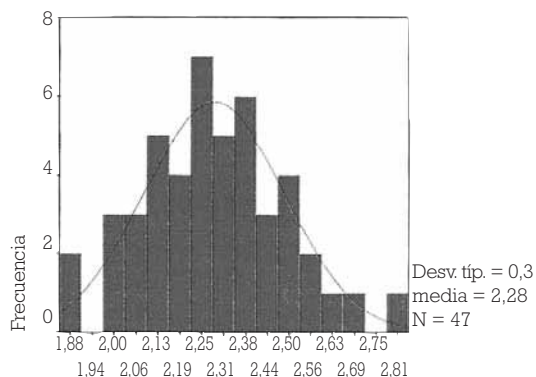
3.2.2. Análisis descriptivo de la aculturación

En la Tabla 26 se presenta la distribución de frecuencias de la aculturación, como puntuación global, y su histograma de frecuencias. La variable aculturación se ajusta prácticamente a la distribución normal, y las puntuaciones del grupo oscilan entre 1,9 y 2,9. El alumnado magrebí analizado ha obtenido una puntuación media en aculturación de 2,28, algo más baja que en identidad.

La Tabla 27 recoge los estadísticos descriptivos de la aculturación y de sus dimensiones. En ella puede verse como el alumnado inmigrante ha obtenido una puntuación promedio en aculturación más alta en las variables externas que en las internas (al contrario que en la identidad), obteniendo mayor puntuación en la dimensión lenguaje, dentro de las variables externas, y en la dimensión afectiva, dentro de las variables internas. La menor puntuación, igual que sucedía en la identidad, se produce en la dimensión cognitiva. En el capítulo 5, al estudiar la validez del cuestionario, se compararán estos promedios obtenidos en las distintas dimensiones para ver si son estadísticamente significativos.

Tabla 26. Distribución de puntuaciones

Puntuaciones identidad	Frecuencias
1,9	2
2	3
2,1	8
2,2	7
2,3	9
2,4	9
2,5	5
2,6	2
2,7	1
2,9	1

Histograma de frecuencias

Total aculturación: 21

Tabla 27. Estadísticos descriptivos y prueba de normalidad de la aculturación

	Media	D. T.	Asimetría	Curtosis	Kolmogorov	N
EXTERNAS	2,42	.25	.03	.14	.08**	62
Lenguaje	2,37	.34	.12	-.32	.13	62
Relac.Soc.	1,98	.28	.02	-.85	.13**	62
INTERNAS	2,19	.24	-.29	-.18	.08**	47
Cognitivas	1,85	.33	-.01	.04	.06**	58
Afectiva	2,36	.35	-.40	.12	.06**	55
Moral	2,20	.41	.30	-.37	.15	52
GLOBAL	2,28	.20	.15	-.12	.05**	47

* Nivel de significación del 0.05. ** Nivel de significación del 0.01

3.3. CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS RESULTADOS

En este apartado se recogen las conclusiones que se extraen del análisis descriptivo general del cuestionario y que permiten caracterizar al alumnado magrebí estudiado.

En *identidad étnica*, podemos decir que el alumnado magrebí que conforma la muestra analizada ha obtenido una puntuación media que les sitúa en un nivel medio-alto de identidad étnica. En el conjunto de las variables internas obtienen un promedio superior a las variables externas y analizando estos promedios por dimensiones, es en la dimensión afectiva donde han puntuado más alto y en la dimensión cognitiva donde han puntuado más bajo.

En *aculturación*, la puntuación media global ha sido algo más baja que en identidad. A la inversa que sucedía en la identidad, en el conjunto de variables externas obtienen un promedio superior a las internas. La dimensión con mayor puntuación media ha sido el lenguaje, muy semejante a la obtenida en la dimensión afectiva, y la de menor puntuación media ha sido la cognitiva, al igual que en identidad.

Veamos a continuación las conclusiones extraídas del análisis de las preguntas.

1. Variables externas

El análisis descriptivo de las variables externas nos permite apuntar las siguientes conclusiones:

- a) El lenguaje que utiliza este alumnado con la familia es el árabe y el castellano con los amigos y amigas.
- b) La lengua instrumental de aprendizaje es el castellano y tiene un dominio significativo de la misma frente al árabe o el catalán.
- c) La lengua que utilizan para expresar sus enfados es el castellano mientras que el árabe es la lengua que utiliza en la dimensión religiosa.
- d) Las amistades proceden tanto de familias magrebíes como de familias autóctonas.
- e) No aparecen diferencias significativas respecto al nivel de implicación en centros magrebíes o centros de aquí.
- f) Este alumnado prefiere oír emisoras de radio en castellano, frente al árabe o catalán.
- g) No aparecen diferencias significativas en el contenido de las conversaciones familiares. Habla por igual tanto de acontecimientos del Magreb como de Cataluña o España.

2. Variables internas –dimensión cognitiva–

El análisis descriptivo de la dimensión cognitiva nos permite apuntar las siguientes conclusiones:

-
- a) El colectivo magrebí estudiado destaca como valores propios de la cultura magrebí: el ser religioso, el respeto a los mayores y el respeto y seguimiento de las costumbres propias del pueblo magrebí. A la hora de señalar los valores predominantes de la cultura de acogida, se decantan por el respeto a los mayores, el deseo de superación y el ganar mucho dinero.
 - b) El nivel de reconocimiento y aceptación de las normas, costumbres y creencias religiosas favorece a la cultura magrebí frente a la cultura autóctona. Dado que aparecen diferencias significativas entre los tres elementos que forman este ítem (el 12) creemos que debe desdoblarse en tres ítems diferentes debido a esta aportación diferencial que ofrece su contenido.
 - c) El nivel de conocimiento que muestra este alumnado sobre hechos y acontecimientos históricos y culturales relevantes, tanto de la cultura magrebí como para la de aquí, es bastante bajo. Lo que más conocen son las comidas típicas y fiestas populares del Magreb y personajes y fiestas populares de la cultura de acogida aunque hay que señalar que los personajes más citados son jugadores de fútbol o políticos actuales.

3. Variables internas –dimensión afectiva–

Respecto a la dimensión afectiva hay que señalar:

- a) Este colectivo tiene una tendencia a apreciar más los aspectos culturales magrebíes que los de aquí, excepto en la forma de vestir y en la música y danza. Las diferencias significativas a favor de la cultura magrebí aparecen en las comidas típicas, las fiestas y las cosas de adorno. El ítem que en el cuestionario responde a este contenido es el 9 que creemos que debe desdoblarse en cinco ítems diferentes debido a la aportación diferencial que presenta su contenido.
- b) Los tres valores más importantes para el alumnado encuestado coinciden con los que también ha señalado para caracterizar a las personas magrebíes: la religión, el respeto a las costumbres y el respeto a los mayores. En otros valores, como el trabajar en equipo, el colectivo se sitúa más próximo a la del país de acogida, y en otros, como acoger a los demás, se alejan de lo que consideran que caracteriza a las personas magrebíes.
- c) A este alumnado le gustaría conocer más cosas del Magreb. Aparecen diferencias significativas a favor de conocer más cosas del Magreb antes que del país de acogida.

- d) No aparecen diferencias significativas en la satisfacción de este colectivo magrebí por tener amigos magrebíes o de aquí.
- e) Tampoco aparecen diferencias significativas entre pertenecer a algún grupo u organización magrebí o de aquí.
- f) Prefieren la apariencia física de las personas magrebíes y nacer en el Magreb.

4. Variables internas –dimensión moral–

Referente a la dimensión moral se puede concluir que:

- a) Los sentimientos de solidaridad y compromiso que manifiesta este alumnado son prácticamente similares para las dos culturas (ítem 20). Aunque sólo es significativa la diferencia de medias observada entre la defensa del propio grupo frente al grupo mayoritario, creemos que este ítem debería descodarse en cuatro ítems diferentes para asegurar una mayor consistencia interna de esta dimensión que sólo estaba formada por dos ítems.
- b) Este alumnado prefiere que su futura pareja sea magrebí a que sea del país de acogida.

Todas estas conclusiones, junto a las que se obtendrán tras realizar un análisis pormenorizado de las cualidades técnicas del cuestionario, nos permitirán, ya en el capítulo 5, proponer una reestructuración del cuestionario elaborado.

A continuación veremos como el cuestionario puede ser un instrumento valioso para el diagnóstico de la identidad étnica y la aculturación.

4. VALOR DIAGNÓSTICO DEL CUESTIONARIO DE IDENTIDAD ÉTNICA Y ACULTURACIÓN

El cuestionario elaborado puede utilizarse en el análisis diagnóstico de la identidad étnica y aculturación de jóvenes magrebies de dos maneras complementarias:

- A. Analizar separadamente ambos constructos, elaborando el *perfil de identidad étnica* y el *perfil de aculturación* a partir de analizar las respuestas del cuestionario. El perfil puede interpretarse con un referencial normativo (atendiendo a los resultados que se han obtenido en el grupo de investigación) o absoluto (tomando como referencial la propia escala de medida de las variables)
- B. Analizar conjuntamente ambos constructos, lo que permite ubicar a la persona o al grupo dentro de un continuo de integración étnico-cultural, desde una situación de desintegración a una situación de integración y aceptación, tanto de su cultura de origen como de la cultura de la mayoría.

El valor diagnóstico del cuestionario de identidad étnica y aculturación que a continuación se presenta así como su ejemplificación a través de gráficos, se realiza con la versión propuesta del cuestionario reestructurado, es decir, con las preguntas y estructuración que aparecen al final del capítulo 5, como consecuencia de los resultados obtenidos en los diferentes análisis métricos realizados.

4.1. ANÁLISIS DEL PERFIL DE IDENTIDAD ÉTNICA

Para obtener el perfil de identidad étnica de la persona o del grupo, las respuestas al cuestionario se analizan desde la perspectiva del constructo de identidad. Es decir, sólo se utilizan para el análisis las respuestas a las casillas del cuestionario relativas a la lengua, cultura o país del Magreb,

prescindiéndose de las respuestas relativas a la lengua castellana y catalana o cultura de aquí.

Puede realizarse una interpretación absoluta de identidad o una interpretación normativa comparando las respuestas de la persona con los resultados obtenidos por el grupo. Tanto una como otra interpretación se expresan mediante un perfil gráfico donde de manera clara y fácilmente comprensible se observan los niveles de identidad en las distintas dimensiones y objetivos específicos valorados en el cuestionario.

4.1.1. Interpretación relativa de puntuaciones

Las respuestas dadas por los y las jóvenes de nuestra investigación, han permitido elaborar un perfil de respuesta (Gráfico 1) que se toma como norma o estándar del nivel de identidad étnica en esta población magrebí de la ciudad de Barcelona. En el perfil se adjuntan los estadísticos básicos del grupo normativo, la media y desviación típica, a fin de permitir una interpretación más precisa. Como puede observarse por los valores de las desviaciones estándares, el grupo normativo presenta mayor homogeneidad en el caso de los totales parciales que en las variables específicas; significa que hay una mayor precisión en la interpretación normativa de los totales globales por dimensiones que de las preguntas en particular.

Respecto al nivel de identidad étnica del grupo normativo, recogido en el gráfico 1 se concluye que el grupo en su nivel de identidad étnica se caracteriza por los rasgos siguientes:

- En las *variables externas*, el grupo normativo obtiene una puntuación total de 2,3 que, interpretada en la escala de 1 a 3, es representativa de un nivel medio alto o con tendencia general a disponer de un alto nivel de conciencia étnica. Los niveles de identidad étnica más altos se dan sobre todo en las situaciones familiares (el uso de la lengua árabe en la familia y las conversaciones familiares sobre hechos o acontecimientos magrebíes.)
- En las *variables internas* destacan los rasgos siguientes por dimensiones:
- La *dimensión cognitiva*. El nivel global de identidad es mediano (una media igual a 2). Si bien, cuando se analiza, se observa que es bastante elevado en el reconocimiento de aspectos relevantes de su cultura, como son el *conocimiento de sus normas y costumbres*, de *sus creencias religiosas y forma de ser de las personas*; en cambio, el nivel de identidad baja considerablemente en los conocimientos más relacionados con aprendizajes escolares (*conocer hechos históricos, personajes*, etc.)

- La *dimensión afectiva*. Es donde el grupo presenta un mayor nivel de identidad étnica. El promedio global de 2,7 refleja una clara tendencia a apreciar, valorar y estar interesado por las cosas de su país de origen; supone un arraigo afectivo importante respecto a su cultura de origen. Como puede observarse, los valores medios oscilan entre una tendencia claramente favorable a apreciar las manifestaciones culturales magrebíes desde una media de 2,6 hasta una valoración prácticamente máxima de 2,9 relativa a su *interés por conocer más cosas sobre el Magreb*.
- La *dimensión moral*. El nivel de identidad étnica del grupo normativo es alto, con un promedio de 2,6. Cuando se analiza por aspectos específicos, destaca el nivel de compromiso étnico con relación a *aprender su propia lengua* con un promedio de 2,9.

En general, tomando en consideración los globales de las dimensiones y variables subyacentes, el *nivel de identidad étnica* de los y las jóvenes magrebíes puede considerarse medio alto (promedio global de 2,4). El nivel mayor lo presentan en las dimensiones internas, sobre todo en las de naturaleza afectiva y, aunque algo menos, en la mayoría de las variables relativas al compromiso moral con su grupo étnico-cultural.

4.1.2. Interpretación absoluta de las puntuaciones

Para una interpretación absoluta del nivel de identidad étnica de la persona o grupo se utiliza la propia escala de medida usada para valorar cada variable. Como se expuso en su momento, la escala de medida para cada uno de los aspectos valorados, para los totales parciales y totales globales es de 1 a 3, siendo 1 el nivel mínimo de identidad étnica y el 3 el máximo que puede tener la persona o grupo en la dimensión que se trate.

Se elabora un perfil (Gráfico 2) para la persona atendiendo a las puntuaciones obtenidas en cada pregunta y se interpreta en términos de la escala de medida del cuestionario. Si se desea puede utilizarse el mismo gráfico empleado en la interpretación normativa (Gráfico 1), prescindiéndose de las puntuaciones del grupo.

4.2. ANÁLISIS DEL PERFIL DE ACULTURACIÓN

De la misma manera que se ha hecho en el análisis de la identidad étnica, en el caso de la aculturación se analizan solamente los indicadores que hacen referencia a este constructo. Es decir, se prescinde de las respuestas a los indicadores que se refieren a la lengua, cultura o país del Magreb, y se

Gráfico 1. Interpretación relativa de la Identidad étnica-cultural

INTERPRETACIÓN NORMATIVA DE LA IDENTIDAD ÉTNICA-CULTURAL								
Nombre:		Centro:		Fecha:				
DIMENSIONES	G. Normativo		Puntuación	PUNTUACIÓN GRÁFICA				
	Media	DS		0,5	1	1,5	2	2,5
EXTERNAS GLOBAL	2,3	.46						
• 1. Lengua familiar	2,6	.60						
• 2. lengua social	1,7	.83						
• 3. Dominio de la lengua	1,1	.78						
• 4. Lengua cuando se enfada	2,3	.85						
• 5. Lengua cuando reza	2,5	0.8						
• 6. Relaciones de amistad	2,5	.56						
• 7. Uso medios de comunicación	2,4	.79						
• 8. Conversaciones familia	2,5	.70						
INTERNAS GLOBAL	2,3	.25						
COGNITIVA GLOBAL	2,0	.38						
• 9. Conocimientos relativos a:								
• 9a. Hechos histórico	1,1	.38						
• 9b. Personajes	1,5	.83						
• 9c. Comidas típicas	1,9	.91						
• 9d. Fiestas	1,9	.87						
Identificación de:								
• 10. Normas y costumbres	2,6	.64						
• 11. Creencias religiosas	2,7	.59						
• 12 Forma de ser de las personas	2,5	.70						
AFFECTIVA GLOBAL	2,7	.33						
Conformidad patrones relativos a:								
• 13. Comidas típicas	2,8	.49						
• 14. Música, arte, etc.	2,5	.74						
• 15. Forma de vestir	2,5	.67						
• 16. Adornos	2,8	.50						
• 17. Celebraciones y fiestas	2,8	.48						
• 18. Interés por conocer más	2,9	.31						
• 19. Defensa del grupo	2,5	.65						
• 20. Apariencia física	2,6	.66						
• 21. Lugar de nacimiento	2,6	.67						
MORAL GLOBAL	2,6	.47						
• 22. Aprender lengua	2,9	.44						
• 23. Solidaridad con los otros	2,7	.64						
• 24. Participar en manifestaciones	2,3	.78						
• 25. Defender costumbres	2,6	.67						
• 26. Formar pareja	2,3	.78						
IDENTIDAD GLOBAL	2,4	.30						
Perfil normativo								

Gráfico 2. Interpretación absoluta de la identidad étnica

IDENTIDAD ETNICA-CULTURAL INTERPRETACIÓN ABSOLUTA							
Nombre							
Fecha		Centro		Curso			
DIMENSIONES		Puntuación	PUNTUACION GRAFICA				
		0,5	1	1,5	2	2,5	3
EXTERNAS GLOBAL							
• 1. Lengua familiar							
• 2. lengua social							
• 3. Dominio de la lengua							
• 4. Lengua cuando se enfada							
• 5. Lengua cuando reza							
• 6. Relaciones de amistad							
• 7. Uso medios de comunicación							
• 8. Conversaciones familia							
INTERNAS GLOBAL							
COGNITIVA GLOBAL							
• 9. Conocimientos relativos a:							
• 9a. Hechos histórico							
• 9b. Personajes							
• 9c. Comidas típicas							
• 9d. Fiestas							
Identificación de:							
• 10. Normas y costumbres							
• 11. Creencias religiosas							
• 12 Forma de ser de las personas							
AFECTIVA GLOBAL							
Conformidad patrones relativos a:							
• 13. Comidas típicas							
• 14. Música, arte, etc.							
• 15. Forma de vestir							
• 16. Adornos							
• 17. Celebraciones y fiestas							
• 18. Interés por conocer más							
• 19. Defensa del grupo							
• 20. Apariencia física							
• 21. Lugar de nacimiento							
MORAL GLOBAL							
• 22. Aprender lengua							
• 23. Solidaridad con los otros							
• 24. Participar en manifestaciones							
• 25. Defender costumbres							
• 26. Formar pareja							
IDENTIDAD GLOBAL							

toman en consideración sólo las respuestas correspondientes a la lengua castellana y cultura autóctona. Igualmente se ofrece una interpretación relativa y otra de naturaleza absoluta.

4.2.1. Interpretación relativa de puntuaciones

El perfil normativo se elabora de la misma manera que se hizo en el caso de la identidad étnica; es decir, a partir de las respuestas dadas por la muestra de nuestro estudio. Al igual que ocurría en el análisis de la identidad, puede observarse que los valores de las desviaciones estándares son mayores en las puntuaciones globales que en los aspectos específicos, lo que significa también una mayor precisión en la interpretación de aquellos.

Para la interpretación absoluta, el perfil gráfico de la situación del sujeto se compara con el dibujado en la plantilla que representa la situación del grupo normativo (Gráfico 3).

La caracterización de nivel de aculturación del grupo normativo atendiendo a los valores obtenidos, se concreta en los siguientes aspectos:

- En las *variables externas* el grupo normativo tiene un nivel medio alto (un promedio de 2,4). Los niveles más altos se dan, sobre todo, en las situaciones sociales; así, destaca el papel que juega el uso de la lengua castellana con las amistades, el haber adquirido un buen dominio de esta lengua y la preferencia por oír emisoras castellanas.

Con relación a las *variables internas* destacan las siguientes características:

- La *dimensión cognitiva*. El grupo normativo tiene un nivel de aculturación medio bajo (media global de 1,9). Si bien, cuando se analizan las distintas variables que configuran esta dimensión, se observa que es fundamentalmente en los aspectos más estrictamente de conocimientos escolares (sobre todo, en *históricos y culturales*) donde el nivel de aculturación es de 1,4 como promedio), frente a otras dimensiones con promedios medios-altos (como el promedio de 2,4 en el *reconocimiento de normas y costumbres*). Si bien estos resultados promedios deben interpretarse con precaución dada la amplitud de las desviaciones típicas, sobre todo en el conocimiento de información cultural e histórica.
- La *dimensión afectiva*. El nivel de aculturación del grupo normativo es medio-alto, un promedio de 2,5. Es interesante destacar que el aspecto que sobresale por su valor de aculturación más alto es el interés del grupo por conocer más sobre la cultura y costumbres de aquí (una media de 2,8).

Gráfico 3. Interpretación relativa de la aculturación

INTERPRETACIÓN NORMATIVA DE LA ACULTURACIÓN								
Nombre: Centro Fecha								
DIMENSIONES	G. Normativo		Puntuación	PUNTUACIÓN GRÁFICA				
	Media	DS		0,5	1	1,5	2	2,5
EXTERNAS GLOBAL	2,4	.34						
• 1. Lengua familiar	2,1	.74						
• 2. lengua social	2,8	.83						
• 3. Dominio de la lengua	2,8	.34						
• 4. Lengua cuando se enfada	2,4	.71						
• 5. Lengua cuando reza	1,6	.82						
• 6. Relaciones de amistad	2,6	.62						
• 7. Uso medios de comunicación	2,7	.55						
• 8. Conversaciones familia	2,5	.67						
INTERNAS GLOBAL	2,2	.24						
COGNITIVA GLOBAL	1,9	.33						
• 9. Conocimientos relativos a:								
• 9a. Hechos histórico	1,1	.41						
• 9b. Personajes	2,0	.94						
• 9c. Comidas típicas	1,7	.87						
• 9d. Fiestas	2,0	.87						
Identificación de:								
• 10. Normas y costumbres	2,3	.61						
• 11. Creencias religiosas	1,7	.79						
• 12 Forma de ser de las personas	2,4	.62						
AFECTIVA GLOBAL	2,5	.35						
Conformidad patrones relativos a:								
• 13. Comidas típicas	2,4	.69						
• 14. Música, arte, etc.	2,5	.62						
• 15. Forma de vestir	2,7	.65						
• 16. Adornos	2,4	.71						
• 17. Celebraciones y fiestas	2,5	.67						
• 18. Interés por conocer más	2,8	.45						
• 19. Defensa del grupo	2,3	.79						
• 20. Apariencia física	2,3	.69						
• 21. Lugar de nacimiento	2,2	.75						
MORAL GLOBAL	2,4	.41						
• 22. Aprender lengua	2,7	.61						
• 23. Solidaridad con los otros	2,6	.64						
• 24. Participar en manifestaciones	2,3	.78						
• 25. Defender costumbres	2,4	.77						
• 26. Formar pareja	1,9	.74						
ACULTURACIÓN GLOBAL	2,3	.20						
Perfil normativo								

- La *dimensión moral*. El nivel de aculturación del grupo normativo es también medio-alto (promedio global de 2,4). Si bien debe señalarse que el nivel de aculturación es claramente más alto cuando se *trata del interés y compromiso por aprender la lengua* (promedio igual a 2,7), y de *compromiso y solidaridad* con las personas de aquí (promedio igual a 2,6), que cuando se refiere a sentimientos que implican un compromiso mayor, como es la *defensa de las costumbres y tradiciones del grupo autóctono* y *el casarse con una persona de aquí* (promedios de 2,4 y 1,9, respectivamente)

En general, tomando en consideración la puntuación global, el nivel de aculturación del grupo normativo puede considerarse medio, con una ligera tendencia a subir (media global de 2,3). El nivel de aculturación mayor se presenta en las dimensiones externas, sobre todo las que hace referencia al *uso y dominio de la lengua castellana* y del *uso de los medios de comunicación*.

4.2.2. Interpretación absoluta de las puntuaciones

La interpretación absoluta del nivel de aculturación de la persona o grupo, se realiza en función de la escala de medida de las variables. Del mismo modo que en la identidad étnica, la escala es de 1 a 3, representando el 1 el nivel mínimo de aculturación y el 3 el máximo en cada aspecto valorado y en los globales.

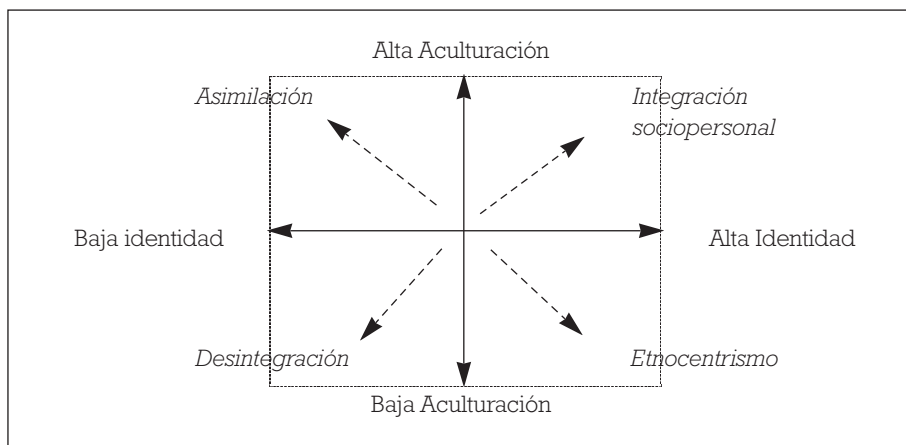
Se elabora un perfil para la persona o para el grupo, atendiendo a las puntuaciones obtenidas en cada pregunta y se interpretan en términos de la escala de medida del cuestionario (Gráfico 4)

4.3. LA INTERPRETACIÓN CONJUNTA DE AMBOS CONSTRUCTOS: NIVEL DE COMPETENCIA E INTEGRACIÓN EN AMBAS CULTURAS

La interpretación conjunta de los resultados obtenidos en ambos constructos permite caracterizar a la juventud magrebí de nuestra muestra según los niveles de integración y competencia en ambas culturas. Este análisis posibilita un diagnóstico del ajuste sociopersonal del o de la joven a partir de estudiar sus relaciones con su cultura de origen y con la castellana. Así, si situamos los dos constructos, la identidad étnica y aculturación, en los ejes cartesianos, y considerando que cada constructo es independiente y de naturaleza continua, se obtienen, tal como se observa en el

Gráfico 4. Interpretación absoluta de la aculturación

ACULTURACIÓN							
INTERPRETACIÓN ABSOLUTA							
Nombre		Fecha.....		Centro..... Grupo.....			
DIMENSIONES		Puntuación	PUNTUACION GRAFICA				
			0,5	1	1,5	2	2,5
EXTERNAS GLOBAL							
• 1. Lengua familiar							
• 2. lengua social							
• 3. Dominio de la lengua							
• 4. Lengua cuando se enfada							
• 5. Lengua cuando reza							
• 6. Relaciones de amistad							
• 7. Uso medios de comunicación							
• 8. Conversaciones familia							
INTERNAS GLOBAL							
COGNITIVA GLOBAL							
• 9. Conocimientos relativos a:							
• 9a. Hechos histórico							
• 9b. Personajes							
• 9c. Comidas típicas							
• 9d. Fiestas							
Identificación de:							
• 10. Normas y costumbres							
• 11. Creencias religiosas							
• 12 Forma de ser de las personas							
AFECTIVA GLOBAL							
Conformidad patrones relativos a:							
• 13. Comidas típicas							
• 14. Música, arte, etc.							
• 15. Forma de vestir							
• 16. Adornos							
• 17. Celebraciones y fiestas							
• 18. Interés por conocer más							
• 19. Defensa del grupo							
• 20. Apariencia física							
• 21. Lugar de nacimiento							
MORAL GLOBAL							
• 22. Aprender lengua							
• 23. Solidaridad con los otros							
• 24. Participar en manifestaciones							
• 25. Defender costumbres							
• 26. Formar pareja							
ACULTURACIÓN GLOBAL							

Cuadro 3. Tipología de integración

Cuadro 3, cuatro cuadrantes que representan posibles categorías teóricas de integración sociopersonal: integración, desintegración, asimilación y etnocentrismo.

Como puede observarse los cuadrantes deben entenderse como un continuo. Es decir cada categoría de integración debe contemplarse como un continuo que va desde el vértice interior hacia el exterior; de tal manera que cuánto más se sitúe la persona hacia el exterior, mayor caracterización tiene en el rasgo que se trate:

- a) El cuadrante superior derecho, denominado *integración sociopersonal*, representa un nivel alto de identidad étnica y de aculturación. En este cuadrante se sitúan aquellas personas que se encuentran en procesos de aceptación, compromiso y competencia en ambas culturas. A medida que su situación se acerque al vértice externo su nivel de integración es mayor y, en este sentido, puede decirse que la persona se va integrando en la cultura de acogida sin perder sus rasgos de identidad de origen, los cuales acepta a la vez que desarrolla una actitud de compromiso hacia ellos.
- b) El cuadrante inferior izquierdo, denominado como *desintegración* se encuentra en el lado opuesto al descrito de la integración, es decir, representa un bajo nivel de identidad étnica y de aculturación. Las personas que se encuentran en este cuadrante, requieren especial ayuda para un buen desarrollo y funcionamiento social. No recono-

cen ni su grupo de origen ni el de la mayoría como grupo de referencia, lo que puede implicar conflictos de valores, desajustes emocionales, etc. y, en este sentido, se puede decir que la persona se encuentra “aislada” o “disgregada” de tal manera que no muestra interés ni compromiso por ninguna de las dos culturas. No es normal que una persona se sitúe en el vértice del exterior –se trataría de una patología social– pero sí que debe ser una llamada de atención en el caso de que muchas de las puntuaciones se sitúen en este cuadrante, sobre todo en aquellas algo apartadas del vértice interior.

- c) El cuadrante superior izquierdo, referente a *la asimilación*, es el resultado de un elevado nivel de aculturación y bajo nivel de identidad étnica. En este cuadrante se sitúan las personas que han hecho un excelente proceso de integración en la cultura de acogida pero “ha dejado en el camino” los rasgos de identidad propios de su origen magrebí. Esta situación puede ser normal encontrarla en aquellos jóvenes magrebíes de segunda generación, sobre todo si han nacido aquí, o bien si su madre o padre son de aquí. Una situación que debe llamar la atención y estudiarse con detenimiento, es la de las personas que conviviendo en un ambiente familiar y social magrebí muestran un elevado nivel de asimilación; puede ser el resultado de un proceso de negación o rechazo de su propia identidad y, en consecuencia, generar un posible desajuste social.
- d) El cuadrante inferior derecho representa el *etnocentrismo* es el extremo opuesto de la asimilación y representa un elevado nivel de identidad étnica y muy bajo nivel de aculturación. Es una situación normal para la persona que lleva muy poco tiempo en la cultura de acogida, pero llamaría la atención en aquellas que ya llevan suficiente tiempo aquí como para haber adquirido ciertas competencias culturales y desarrollado un interés por esta cultura. Las personas que se encuentran en esta situación, sobre todo si se sitúan cerca del vértice externo, requieren atención especial y ayudarles a salir de sí mismas, enseñándoles a disfrutar lo que se les ofrece y a valorar las ventajas que representa desarrollar una competencia cultural en la sociedad de acogida.

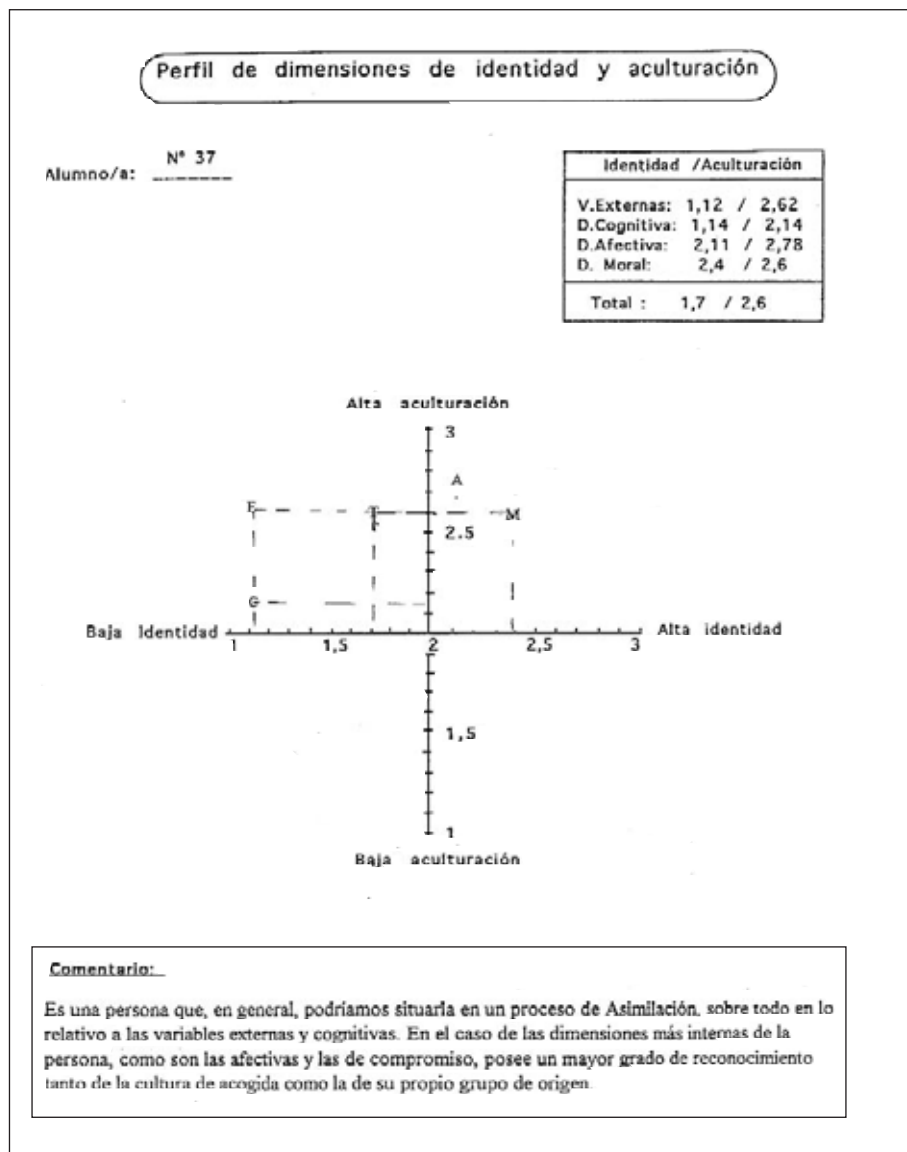
A continuación se ilustran en los gráficos siguientes los resultados de una persona de nuestra muestra como ejemplo de los dos tipos de interpretación que se han descrito: perfiles independientes de la identidad étnica-cultural (Gráficos 5 y 6) e interpretación conjunta para caracterizar la tipología de ajuste socio-personal del joven o de la joven (Gráfico 7)

Gráfico 5. Ejemplo de interpretación normativa de la identidad étnica

INTERPRETACIÓN NORMATIVA DE LA IDENTIDAD ÉTNICA-CULTURAL								
NOMBRE: ... M. A. L				FECHA				
DIMENSIONES	G. Normativo		Puntuación	PUNTUACIÓN GRÁFICA				
	Media	DS		0,5	1	1,5	2	2,5
EXTERNAS GLOBAL	2,3	.46	1,3					
o 1. Lengua familiar	2,6	.60	1					
o 2. lengua social	1,7	.83	1					
o 3. Dominio de la lengua	1,1	.78	1					
o 4. Lengua cuando se enfada	2,3	.85	1					
o 5. Lengua cuando reza	2,5	0.8	1					
o 6. Relaciones de amistad	2,5	.56	2					
o 7. Uso medios de comunicación	2,4	.79	1					
o 8. Conversaciones familia	2,5	.70	1					
INTERNAS GLOBAL	2,3	.25	1,9					
COGNITIVA GLOBAL	2,0	.38	1,4					
o 9. Conocimientos relativos a:								
o 9a. Hechos histórico	1,1	.38	1					
o 9b. Personajes	1,5	.83	1					
o 9c. Comidas típicas	1,9	.91	1					
o 9d. Fiestas	1,9	.87	2					
Identificación de:								
o 10. Normas y costumbres	2,6	.64	1					
o 11. Creencias religiosas	2,7	.59	1					
o 12. Forma de ser de las personas	2,5	.70	1					
AFECTIVA GLOBAL	2,7	.33	2,1					
Conformidad patrones relativos a:								
o 13. Comidas típicas	2,8	.49	2					
o 14. Música, arte, etc.	2,5	.74	3					
o 15. Forma de vestir	2,5	.67	2					
o 16. Adornos	2,8	.50	3					
o 17. Celebraciones y fiestas	2,8	.48	2					
o 18. Interés por conocer más	2,9	.31	3					
o 19. Defensa del grupo	2,5	.65	2					
o 20. Apariencia física	2,6	.66	1					
o 21. Lugar de nacimiento	2,6	.67	1					
MORAL GLOBAL	2,6	.47	2,4					
o 22. Aprender lengua	2,9	.44	3					
o 23. Solidaridad con los otros	2,7	.64	3					
o 24. Participar en manifestaciones	2,3	.78	2					
o 25. Defender costumbres	2,6	.67	3					
o 26. Formar pareja	2,3	.78	1					
IDENTIDAD GLOBAL	2,4	.30	1,6					
Perfil normativo								

Gráfico 6. Ejemplo de interpretación normativa de la aculturación

INTERPRETACIÓN NORMATIVA DE LA ACULTURACIÓN								
NOMBRE ... M. A. L				FECHA				
DIMENSIONES	G. Normativo		Puntuación	PUNTUACIÓN GRÁFICA				
	Media	DS		0,5	1	1,5	2	2,5
EXTERNAS GLOBAL	2,4	.34	2,6					
◦ 1. Lengua familiar	2,1	.74	2					
◦ 2. lengua social	2,8	.83	3					
◦ 3. Dominio de la lengua	2,8	.34	3					
◦ 4. Lengua cuando se enfada	2,4	.71	2					
◦ 5. Lengua cuando reza	1,6	.82	2					
◦ 6. Relaciones de amistad	2,6	.62	3					
◦ 7. Uso medios de comunicación	2,7	.55	3					
◦ 8. Conversaciones familia	2,5	.67	3					
INTERNAS GLOBAL	2,2	.24	2,5					
COGNITIVA GLOBAL	1,9	.33	2,1					
◦ 9. Conocimientos relativos a:								
◦ 9a. Hechos histórico	1,1	.41	1					
◦ 9b. Personajes	2,0	.94	2					
◦ 9c. Comidas típicas	1,7	.87	1					
◦ 9d. Fiestas	2,0	.87	3					
Identificación de:								
◦ 10. Normas y costumbres	2,3	.61	3					
◦ 11. Creencias religiosas	1,7	.79	3					
◦ 12 Forma de ser de las personas	2,4	.62	2					
AFECTIVA GLOBAL	2,5	.35	2,8					
Conformidad patrones relativos a:								
◦ 13. Comidas típicas	2,4	.69	3					
◦ 14. Música, arte, etc.	2,5	.62	3					
◦ 15. Forma de vestir	2,7	.65	3					
◦ 16. Adornos	2,4	.71	2					
◦ 17. Celebraciones y fiestas	2,5	.67	3					
◦ 18. Interés por conocer más	2,8	.45	3					
◦ 19. Defensa del grupo	2,3	.79	2					
◦ 20. Apariencia física	2,3	.69	3					
◦ 21. Lugar de nacimiento	2,2	.75	3					
MORAL GLOBAL	2,4	.41	2,6					
◦ 22. Aprender lengua	2,7	.61	3					
◦ 23. Solidaridad con los otros	2,5	.64	3					
◦ 24. Participar en manifestaciones	2,3	.78	2					
◦ 25. Defender costumbres	2,4	.77	3					
◦ 26. Formar pareja	1,9	.74	2					
ACULTURACIÓN GLOBAL	2,3	.20	2,6					
Perfil normativo								

Gráfico 7. Ejemplo de caracterización de la tipología de ajuste personal

5. ESTUDIO TÉCNICO DEL CUESTIONARIO: VALIDEZ Y FIABILIDAD

En este capítulo se explican los distintos tipos de estudios, análisis y resultados obtenidos que nos muestran las características técnicas del instrumento elaborado, centrándonos fundamentalmente en la validez interna o de constructo y en la fiabilidad. Se trata fundamentalmente de aportar evidencias que nos pongan de manifiesto la adecuación del cuestionario para medir los constructos pretendidos, la identidad y la aculturación. Finaliza con la presentación de la reestructuración definitiva del cuestionario elaborado a partir de los distintos tipos de análisis realizados.

Cabe recordar, sin embargo, que el proceso de validación de un instrumento no se ciñe a los resultados obtenidos sino que abarca todo el proceso de elaboración. Así, por ejemplo, las evidencias de la validez de contenido hay que buscarlas en la representatividad de los aspectos medidos con relación a sus correspondientes constructos y aparecen recogidos en el segundo capítulo. La comprobación de que el instrumento creado permite obtener puntuaciones diferenciadas entre las personas en los dos constructos medidos se recoge en el tercer capítulo, donde se ha presentado la distribución de puntuaciones obtenidas por el grupo en identidad y en aculturación así como los estadísticos obtenidos en las distintas dimensiones. Las evidencias de la utilidad del cuestionario para usos diagnósticos se han recogido en el capítulo cuarto.

Dado que con el cuestionario se pretende medir dos constructos diferenciados, se realizarán los mismos tipos de estudios pero para cada uno de los constructos por separado, por una parte la identidad étnica y por otra la aculturación.

5.1. ESTUDIO TÉCNICO DEL CUESTIONARIO EN LA MEDICIÓN DE LA IDENTIDAD ÉTNICA

Como ya hemos señalado, se trata en este epígrafe de aportar evidencias que nos pongan de manifiesto la adecuación del cuestionario para medir la identidad en función de los supuestos de partida.

5.1.1. Estudio de la validez interna

Se han realizado una serie de estudios, a través de distintos métodos estadísticos, para analizar las dimensiones que componen el constructo identidad, los ítems que lo constituyen y la estructura factorial del cuestionario.

Análisis de las dimensiones que componen el constructo identidad

En este apartado se comparan las medias obtenidas en las dimensiones del constructo identidad, mediante la t de Student, y se presentan las correlaciones existentes entre ellas.

A. Contraste de medias entre dimensiones de la variable identidad

Como puede observarse en la Tabla 28, existe una diferencia significativa entre las puntuaciones medias de identidad obtenidas entre las variables externas y las internas, siendo superior la correspondiente a las variables internas. Dentro de las variables externas no son significativas las medias que se observan entre los promedios en las dimensiones que la integran (lenguaje y relaciones sociales). Dentro de las variables internas son significativas las diferencias de medias que se observan entre las tres dimensio-

Tabla 28. Contrastes de medias entre dimensiones de la Identidad

	Relac.Sociales	D.Cognitiva	D.Afectiva	D.Moral	V. INTERNAS
Lenguaje	NO t= 1,52	NO t= 0,14	**SI t= 6,02	**SI t=2,81	
Relac.Sociales		* SI t= 2,23	**SI t= 6,39	NO t= 1,68	
V. EXTERNAS					** SI t= 4,28
D.Cognitiva			**SI t= 8,7	**SI t= 3,54	
D.Afectiva			**SI t= 2,85		

* Nivel de significación del = 0,05. ** Nivel de significación del 0,01.

nes que la integran (cognitiva, afectiva y moral), a un nivel de significación alfa del 0.01. Esto parece indicar o corroborar nuestra hipótesis de partida de que los componentes de la identidad étnica actúan o se conforman de forma distinta.

Por otra parte, cabe señalar también la importancia que parece tener la dimensión afectiva, pues es la dimensión que difiere de manera más significativa no sólo con las otras dimensiones internas, sobre todo con la cognitiva, sino también con las dimensiones externas.

B. Intercorrelaciones entre las dimensiones del constructo identidad étnica

Según la Tabla 29 todas las intercorrelaciones entre dimensiones son positivas y significativas. Además, las correlaciones obtenidas entre cada una de las dimensiones por separado o integradas en variables externas y internas con la identidad total son muy elevadas. Todo esto parece evidenciar que todas las dimensiones miden el mismo constructo.

Analizando las dimensiones por separado, cabe resaltar en primer lugar la elevada correlación tanto del lenguaje como de las relaciones sociales con las variables externas. La dimensión externa que guarda mayor correlación con las variables internas es las relaciones sociales (.86).

La dimensión afectiva es la que presenta una mayor correlación con todas las demás dimensiones. Se relaciona menos con la dimensión cognitiva aun siendo también una dimensión de las variables internas.

Tabla 29. Intercorrelaciones entre dimensiones de identidad étnica

	Leng.	Relac.Soc	INTERNAS	Cognitiva	Afectiva	Moral	GLOBAL
EXTERNAS	.93**	.83**	.61**	.49**	.63**	.38**	.93**
Lenguaje		.57**	.44**	.36**	.50**	.30*	.80**
Relac. Soci.			.86**	.56**	.68**	.40**	.86**
INTERNAS				.69**	.87**	.66**	.86**
Cognitiva					.46**	.28*	.61**
Afectiva						.36*	.74**
Moral							.58**
GLOBAL							

* Nivel de significación del 0.05. ** Nivel de significación del 0.01

La dimensión moral es la que aparece como la más específica de todas, ya que sus coeficientes de correlación son en general más bajos. Su correlación con la dimensión cognitiva aunque significativa es la más baja de todas, y es la dimensión que menos se relaciona con la identidad total. No obstante hay que tener en cuenta que esta dimensión la conforman sólo dos ítems del cuestionario.

Análisis de ítems: índices de homogeneidad y de discriminación

A fin de estudiar la eficacia de las preguntas del cuestionario para los objetivos propuestos, respecto al constructo de identidad étnica, se han analizado los índices de homogeneidad interna y de discriminación de los ítems.

A. Índices de homogeneidad interna

Se ha realizado un análisis de la homogeneidad de las preguntas respecto a la puntuación total de la identidad étnica. Además se han estudiado los índices de homogeneidad para cada una de las dimensiones a partir de correlacionar cada ítem con los distintos subtotales.

Como se puede observar en los resultados que se presentan en la Tabla 30, para todas las preguntas, los índices de homogeneidad de cada ítem con el total de identidad étnica son altos (de .73 para la pregunta 8, a .48 para la 18), o moderadamente altos (.45 para la pregunta 2 a .26 para la pregunta 20), excepto para los ítems 6, 10, 14 y 17 donde los valores de correlación son bajos.

Analizando los índices de homogeneidad por dimensiones, se observa que, en general, los valores mayores se sitúan en la dimensión de lenguaje y en la afectiva. En la dimensión de relaciones sociales, a excepción de la pregunta 6, todos tienen también elevada consistencia interna. La dimensión cognitiva es la que presenta menor homogeneidad interna. No se ha considerado en este análisis la dimensión moral por estar formada sólo por 2 preguntas.

Considerando las variables externas en su conjunto, a excepción del ítem 6, los valores de homogeneidad oscilan entre índices altos .67 (pregunta 1a) a moderados .28 (pregunta 1b). En cuanto a las variables internas, en general los índices son más moderados, no superando ninguno el valor 0.48 (pregunta 19). Como puede comprobarse los resultados expuestos son consistentes con los que se obtendrán en el estudio de la fiabilidad.

Tabla 30. Índice de homogeneidad de los ítems de identidad étnica con la puntuación total, con los subtotales de las variables externas e internas y con las dimensiones a las que pertenece cada ítem

ÍTEMS	INDICES DE HOMOGENEIDAD DE ÍTEMS						
	Identidad Total	VARIABLES Externa	Lenguaje	Relaciones Sociales	VARIABLES Internas	Dimensión Cognitiva	Dimensión Afectiva
Item 1a	.61	.67	.60				
Item 1b	.36	.28	.35				
Item 2	.45	.59	.61				
Item 3	.59	.66	.67				
Item 4	.55	.54	.46				
Item 5	.44	.31		.33			
Item 6	.16	.14		.09			
Item 7	.69	.59		.48			
Item 8	.73	.65		.59			
Item 9	.45				.45		.52
Item 10	.12				.14	.13	
Item 12	.52				.40	.22	
Item 13	.36				.31	.19	
Item 14	.12				.15		.17
Item 15	.27				.16		.43
Item 16	.31				.19		.44
Item 17	.11				.35		.42
Item 18	.48				.39		.56
Item 19	.63				.48		.61
Item 20	.26				.30		
Item 21	.30				.15		

B. Índice de discriminación

Este índice indica la capacidad de las preguntas para distinguir entre las personas con alta o baja puntuación en identidad étnica. Se ha estudiado este índice tanto a nivel de puntuación global como en subpuntuaciones correspondientes a cada una de las dimensiones y como variables externas e internas.

Este estudio se ha realizado mediante el contraste de grupos extremos (formados a partir de los totales y subtotales que se analizan) utilizando la prueba no paramétrica para contrastar medias: U de Mann Whitney.

Tal y como se puede observar en la Tabla 31, en general los ítems presentan índices de discriminación significativos, salvo algunas excepciones.

Tabla 31. Índice de discriminación de los ítems de identidad étnica con la puntuación total, con los subtotales de las variables externas e internas y con las dimensiones a las que pertenecen cada ítem

ÍTEMS	INDICES DE HOMOGENEIDAD DE ÍTEMS							
	Identidad Total	Variables Externa	Lenguaje	Relaciones Sociales	Variables Internas	Dimensión Cognitiva	Dimensión Afectiva	Dimensión Moral
Item 1a	SI	SI	SI					
Item 1b	SI	SI	SI					
Item 2	SI	SI	SI					
Item 3	SI	SI	SI					
Item 4	SI	SI	SI					
Item 5	SI	SI		SI				
Item 6	NO	NO		SI				
Item 7	SI	SI		SI				
Item 8	SI	SI		SI				
Item 9	SI				SI		SI	
Item 10	SI				SI	SI		
Item 12	SI				SI	SI		
Item 13	SI				SI	SI		
Item 14	NO				NO			
Item 15	NO				NO		NO	
Item 16	NO				NO		SI	
Item 17	NO				SI		SI	
Item 18	NO				NO		SI	
Item 19	SI				SI		SI	
Item 20	SI				SI			SI
Item 21	NO				SI			SI

* Significación estadística a un riesgo de error alfa de 0,05.

Los ítems que no han resultado ser discriminativos (siete en total), se corresponden con índices de homogeneidad también bajos. Algunos de estos ítems, sin embargo, sí que son discriminativos cuando se analizan dentro de la dimensión correspondiente, como sucede en el caso del ítem 6, 16, 17, 18 y 21. Sólo las preguntas 14 y 15 continúan siendo no discriminativas aun cuando se analizan en la dimensión más específica.

Estudio factorial del cuestionario de identidad

Se ha realizado un análisis factorial del cuestionario de identidad para ver si los resultados confirmaban la estructura del cuestionario con arreglo a variables externas e internas y dentro de éstas a las tres dimensiones de contenido que se habían diferenciado: cognitiva, afectiva y moral.

En la Tabla 32 se presentan los resultados del análisis factorial de la matriz rotada efectuado con el total de los ítems del cuestionario relativos a la medición de la identidad étnica.

Los ítems del cuestionario de identidad étnica se reparten entre 7 factores. El conjunto de los factores explica el 70,3% de la varianza. Este resultado coincide con los estudios factoriales que se han realizado sobre los componentes de la identidad étnica en los cuales se encuentran el mismo número de factores (Phinney, 1991).

La estructura factorial del cuestionario no responde exactamente al modelo teórico de Isajiw a partir del cual se ha elaborado. Según estos resultados no parece haber una distinción tan nítida entre variables externas e internas tal y como la plantea este autor. Aunque hay una tendencia de los ítems que corresponden a variables externas a saturar en el factor 1, este factor también incluye el ítem 12 (relativo al acuerdo con costumbres, creencias y personas del Magreb) y el 19 (que pregunta por el grado en que le gusta haber nacido en el Magreb).

El factor 2 agrupa ítems de la dimensión afectiva y cognitiva (9, 13 y 14) junto con el ítem 5, que en el cuestionario se considera una variable externa (número de amigos magrebíes que tiene). Parece claro que el ítem 5 se relaciona más con aspectos que se refieren al conocimiento de aspectos culturales del Magreb que con las variables externas (dominio y uso de la lengua propia con la familia) que saturan en el primer factor.

El factor 3 engloba dos ítems relativos a la lengua (2 y 3), el uso de la lengua propia con los amigos y la frecuencia con la que escucha emisoras del propio país y el ítem 21 que refleja las preferencias por el matrimonio con personas de su propia minoría.

Los dos ítems correspondientes a la dimensión moral saturan en factores diferentes. Así el ítem 20 satura en el factor 4 junto con el ítem 10 que en principio no parecen tener relación. Podría ocurrir que el ítem 20 en lugar

Tabla 32. Resultados globales del análisis factorial de la identidad étnica

Ítems	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7
1	.8153						
3	.6952		.4072				
8	.6844						
12	.6454			.5045			
19	.5635						
2	.5531		.4889				
6	.5400						
5	-.0279	.8216					
13		.6602					
9		.5215					
1bis			.7404				
21			.6806				
7	.3636	.3951	.5110	.3470			
20			-.2244	.7696			
10				.6653			
17					.8778		
18					.5594		
16		.3039				.6992	
14		.4081				-.5293	
4	.3773	.2889	.4502			-.5214	
15							.8333
%Varian.	26,7	11,5	8,3	6,9	6,8	5,3	4,8

de interpretarse como una dimensión de compromiso fuera respondido desde la perspectiva de identificación con ciertos aspectos culturales propios del país y en ese caso fuera como un complemento del ítem 10. Este factor 4 parece agrupar ítems de la dimensión cognitiva.

Los factores 5, 6 y 7 agrupan todos ellos los ítems de la dimensión afectiva, parece pues que no configuran una única dimensión y que ésta tiene aspectos diferenciados.

Se ha realizado también un análisis factorial agrupando los ítems según variables externas e internas para ver si dentro de ellas se pueden establecer factores diferenciados. En el caso de las variables externas (Tabla 33) los resultados del análisis factorial arrojan tres factores que explican el 67,8% de la varianza. La saturación de los ítems en cada uno de estos factores se puede observar en la tabla siguiente:

Tabla 33. Resultados análisis factorial de la identidad étnica variables externas

Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3
2	.7681		
3	.7264		
1	.7202		
1bis	.6277		
5		.8093	
7		.7144	
4		.6899	
8		.6688	
6			.8971

En este caso se observa que los ítems saturan fundamentalmente en dos factores. El primero de ellos agrupa todos los ítems relativos al conocimiento, dominio y uso del lenguaje. Este factor explica el 41,2% de la varianza.

En el segundo factor, que explica un 14,2% de la varianza, saturan el resto de ítems que configuran las variables externas del cuestionario y que, en el estudio sobre índices de homogeneidad y discriminación, hemos denominado como “relaciones funcionales”.

Llama la atención el caso del ítem 6 relativo al grado de conocimiento y participación en centros de ocio magrebíes ya que satura de forma independiente en el tercer factor, que explica el 12,4% de la varianza. Recuérdese que este ítem tiene un bajo coeficiente de homogeneidad y además no resulta discriminativo.

Cuando se analizan las respuestas a las variables internas (Tabla 34) aparecen 4 factores, que explican el 56,4% de la varianza. Estos factores no agrupan a los ítems en función de la atribución que se les había hecho a las dimensiones cognitiva, afectiva y moral; por el contrario los ítems corres-

Tabla 34. Resultados del análisis factorial de la variables internas de identidad étnica

Ítems	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
20	.7700			
12	.6332			
9	.6162			
10	.5406			
15	.4467			
19		.6785		
16		.6693		
13		.5754		
14			.7902	
18	.0819	-.1147	-.7443	-.0996
21				.7911
17				.6307

pondientes a cada una de estas dimensiones se mezclan entre los diferentes factores. Es posible que la diferenciación en dimensiones cognitivas, afectivas y morales que se le ha atribuido en el cuestionario no sea captada por las personas de esta edad ya que para hacer la diferenciación había que fijarse bien en el enunciado de las preguntas.

En el primer factor saturan 5 ítems. Este factor explica el 21,7% de la varianza. Parece que las respuestas se agrupan por el contenido que están midiendo que en todos los casos esta relacionado con aspectos culturales del Magreb y no se hace la diferenciación entre una identificación afectiva o un conocimiento.

El segundo factor agrupa tres ítems, dos de ellos tienen que ver con la dimensión afectiva (19 y 16) y uno con la cognitiva (13). Este factor explica el 13,4% de la varianza. En este factor saturan la vinculación con el lugar de nacimiento, el grado en que se siente comprendido por los amigos magrebíes y el conocimiento concreto sobre acontecimientos, hechos históricos, fiestas, etc., del Magreb.

El factor tercero agrupa dos ítems (14 y 18) ambos pertenecientes a la dimensión afectiva. Este factor explica el 12% de la varianza. Llama la atención que el ítem 18 relativo al grado de identificación con la apariencia física magrebí satura en forma negativa en este factor y en el resto de los factores

aunque en mucho menor grado. Sólo satura positivamente en el factor primero pero con un peso muy bajo (.0819).

Por último en el factor cuarto, que explica el 9,3% de la varianza, saturan dos ítems, el 21 en el que había de responder si les gustaría casarse con una persona de su país, y el ítem 17 sobre si les gustaría pertenecer a un grupo que defendiera los problemas magrebíes. Puede ocurrir que este ítem se haya interpretado como una dimensión de compromiso con el propio grupo mayor que la ejemplificada en el ítem 20. Si fuera así estos dos ítems conformarían la dimensión moral.

De los resultados del análisis factorial de la identidad étnica tanto a nivel global como por variables externas e internas, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Se puede afirmar que en general las variables externas e internas saturan en factores independientes
- Las variables externas parecen responder a dos tipos de agrupaciones, una más relacionada con la dimensión lingüística y otra con lo que se ha denominado funcionalidad del grupo étnico que agrupa los ítems de contenido no específicamente lingüístico
- El ítem 6 manifiesta un comportamiento diferencial con respecto al resto de los ítems que componen las variables externas; incluso cuando se analizan por separado estas variables externas, este ítem satura sólo en un factor.
- Las variables internas manifiestan una mayor complejidad interna que las variables externas. Su agrupación en los factores no se corresponde con el modelo de las tres dimensiones: cognitiva, afectiva y moral planteadas por Isajiw. Puede ser que en esta edad de la adolescencia en que está conformándose la identidad personal no puedan hacerse estas distinciones y haya que buscar otros elementos que expliquen las relaciones que aparecen entre los ítems.

5.1.2. Estudio de la fiabilidad

Para la *identidad étnica* se ha obtenido un elevado coeficiente de fiabilidad como consistencia interna de la prueba. Como puede verse en la Tabla 35, el coeficiente alfa de Cronbach es de .82. Cuando se analiza si se producen cambios en dicho coeficiente, al eliminar algún ítem, se comprueba que todos ellos contribuyen a la consistencia interna excepto los ítems 6, 14 y 10, que si se eliminan aumentaría el coeficiente de fiabilidad a .83 en todos los casos. Como se observa el aumento del coeficiente de fiabilidad es muy poco significativo.

Tabla 35. Fiabilidad de la Identiddad Étnica: Total y por dimensiones

	Coefficiente alfa de Cronbach
TOTAL Identidad	.82
Variables Externas	.76
Dimensión Lenguaje	.76
Dimensión Relaci. Social	.56, si se elimina el ítem 6 sube a .71
Variables Internas	.62, si se elimina el ítem 10 sube a .63
Dimensión Cognitiva	.32, si se elimina el ítem 10 sube a .35
Dimensión Afectiva	.71, si se elimina el ítem 14 sube a .75

Del análisis de la fiabilidad por dimensiones de la identidad étnica se observa que presentan una consistencia aceptable la dimensión de lengua, la afectiva, las variables externas tomadas en su conjunto y las variables internas también tomadas en su conjunto. La fiabilidad disminuye bastante en el caso de la dimensión cognitiva; este último resultado puede explicarse por el menor número de ítems y por la propia estructura de las preguntas.

También se puede observar cómo la fiabilidad aumenta cuando se eliminan aquellos ítems que según los análisis que realizamos presentan resultados pocos consistentes con la naturaleza del constructo que se mide.

5.2. ESTUDIO TÉCNICO DEL CUESTIONARIO EN LA MEDICIÓN DE LA ACULTURACIÓN

De forma semejante a como se ha realizado el estudio técnico del cuestionario en su medición de la identidad, ahora se hace para la aculturación.

5.2.1. Estudio de la validez interna

En este apartado se analizan las dimensiones que componen el constructo aculturación, los ítems que lo forman y la estructura factorial del cuestionario.

Análisis de las dimensiones que componen el constructo aculturación

El análisis de las dimensiones del constructo se realiza a través del contraste entre las medias obtenidas, mediante la t de Student, y las correlaciones existentes entre dichas dimensiones.

A. Contraste de medias entre dimensiones de la variable aculturación

Como puede observarse en la Tabla 36, y de forma semejante a lo que sucedía al analizar la identidad, existe diferencia significativa entre las variables internas y externas.

Tabla 36. Contraste de medias entre dimensiones de la Aculturación

	Relac.Sociales	D. Cognitiva	D. Afectiva	D.Moral	V.INTERNAS
Lenguaje	**SI t= 7,4	**SI t= 9,18	NO t= 0,29	**SI t=2,86	
Relac.Sociales		* SI t= 2,14	**SI t= 7,41	**SI t= 3,32	
V .EXTERNAS					** SI t= 5,6
D. Cognitiva			**SI t= -8,17	**SI t= -4,72	
D. Afectiva				*SI t= 2,61	

* Nivel de significación del = 0,05. ** Nivel de significación del 0,01.

Al comparar las dos dimensiones que constituyen las variables externas (lenguaje y relaciones sociales) se comprueba- al contrario de lo que sucedía en la identidad- que la diferencia es significativa a favor del lenguaje. Tal y como se defiende desde otras investigaciones y posiciones teóricas se evidencia que el lenguaje constituye un instrumento básico en los procesos de aculturación. Como sucedía con la identidad, también se pone en evidencia la importancia de la dimensión afectiva y la menor influencia de la dimensión cognitiva en la aculturación.

B. Intercorrelaciones entre las dimensiones del cuestionario

En el análisis de las interrelaciones en aculturación (Tabla 37), se observa, en primer lugar, como todas las dimensiones correlacionan de forma significativa con la puntuación global de aculturación, y lo mismo cuando se las agrupa en variables externas e internas. Esto parece indicar que están midiendo un mismo constructo aunque las correlaciones obtenidas sean más moderadas que en el caso de la identidad.

Tabla 37. Intercorrelaciones entre dimensiones de aculturación

	Leng.	Rel.Soc	INTERNAS	Cognitiva	Afectiva	Moral	GLOBAL
EXTERNAS	.79**	.67**	.33*	.26*	.23	.3*	.75**
Lenguaje		.07	.16	.2	.06	.26	.51**
Relac. Soci.			.34*	.19	.27*	.18	.62**
INTERNAS				.32*	.93**	.57**	.87**
Cognitiva					.13	-.10	.36*
Afectiva						.48**	.76**
Moral							.54**
GLOBAL							

* Nivel de significación del 0.05. ** Nivel de significación del 0.01

Analizando cada una de las dimensiones se destaca la importancia del lenguaje en las variables externas de aculturación y la importancia de la dimensión afectiva dentro de las variables internas, tal y como sucedía al analizar la identidad. También en el caso de la aculturación la dimensión cognitiva es la que menos se relaciona, tanto con las otras dimensiones internas como con las externas.

Análisis de ítems: índices de homogeneidad y de discriminación

Se estudia la eficacia de las preguntas del cuestionario a partir de los índices de homogeneidad interna y de discriminación respecto al constructo aculturación.

A. Índices de homogeneidad interna

En el estudio de la homogeneidad de las preguntas de aculturación puede observarse (Tabla 38) que tanto en la correlación con el total de aculturación como con los subtotales de las dimensiones, los índices de consistencia interna más elevados se presentan en las preguntas de la dimensión afectiva. Podemos concluir que la dimensión afectiva es la única que presenta una consistencia interna, y donde el único ítem que produce distorsión es el número 14.

Los índices de homogeneidad de las demás dimensiones (lenguaje, relaciones sociales, la cognitiva y la moral) evidencian una falta de consistencia en los aspectos e indicadores que configuran el constructo de aculturación en el cuestionario. Estos resultados también son congruentes con los que se obtendrán en el estudio de la fiabilidad de este constructo.

Tabla 38. Índice de homogeneidad de los ítems de aculturación con la puntuación total, con los subtotales de las variables externas e internas y con las dimensiones a las que pertenece cada ítem

Ítems	INDICES DE HOMOGENEIDAD DE ÍTEMS						
	Aculturación	Variables Externa	Dimensión Lenguaje	Dimensión Rel. Soc.	Variables Internas	Dimensión Cognitiva	Dimensión Afectiva
Item 1a	.20	.28	.23				
Item 1b	-.10	-.18	-.10				
Item 2	.24	.31	-.09				
Item 3	.05	.17	.37				
Item 4	.13	.16	.18				
Item 5	.21	.11		.15			
Item 6	.14	-.05		.04			
Item 7	.26	.18		.06			
Item 8	.19	.04		-.03			
Item 9	.25				.28		.26
Item 10	.14				.09	.00	
Item 12	.18				.10	-.05	
Item 13	-.11				-.24	-.13	
Item 14	-.14				-.06		.13
Item 15	.29				.37		.34
Item 16	.13				.17		.16
Item 17	.34				.36		.40
Item 18	.53				.61		.65
Item 19	.45				.43		.37
Item 20	.29				.19		
Item 21	.15				.14		

B. Índices de discriminación

Tal y como se observa en la Tabla 39, los índices de discriminación en las preguntas de aculturación son más significativos cuando se analizan por dimensiones específicas que con la puntuación global de aculturación. Los ítems que no han resultado discriminativos coinciden también con un bajo o

Tabla 39. Índice de discriminación de los ítems de aculturación con la puntuación total, con los subtotales de las variables externas e internas y con las dimensiones a las que pertenecen cada ítem

Ítems	Identidad Total	Variables Externas	Dimensión Lenguaje	Dimensión Relac.Sociales	Variables Internas	Dimensión Cognitiva	Dimensión Afectiva	Dimensión Moral
Item 1a	NO	SI	SI					
Item 1b	NO	NO	NO					
Item 2	SI	NO	NO					
Item 3	NO	SI	SI					
Item 4	NO	SI	SI					
Item 5	NO	NO		SI				
Item 6	NO	NO		SI				
Item 7	SI	SI		SI				
Item 8	SI	SI		NO				
Item 9	SI				SI		SI	
Item 10	SI				NO	SI		
Item 12	SI				SI	SI		
Item 13	NO				NO	SI		
Item 14	NO				NO		SI	
Item 15	NO				NO		NO	
Item 16	NO				NO		NO	
Item 17	SI				SI		SI	
Item 18	SI				SI		SI	
Item 19	SI				SI		SI	
Item 20	SI				SI			NO
Item 21	NO				NO			NO

* Significación estadística a riesgo error alfa de 0,05

nulo índice de homogeneidad, si bien esta apreciación no coincide cuando se estudian por dimensiones, sobre todo la de relaciones sociales y la cognitiva. Como se ha comentado anteriormente, deben revisarse los ítems que conforman el constructo de aculturación.

Estudio factorial del cuestionario en aculturación

La medición de la aculturación en el cuestionario no refleja en absoluto la atribución que se realizó de los ítems a las variables externas e internas y dentro de éstas a las tres dimensiones: cognitiva, afectiva y moral.

En el análisis factorial, como puede verse en la Tabla 40, surgen 8 factores que explican el 70,5% de la varianza. Se ha tomado la matriz factorial con rotación varimax para presentar los resultados que figuran en la tabla.

Tabla 40. Resultados globales del análisis factorial de la aculturación

Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8
15	.7710							
18	.7351							
17	.6982							
19	.4160							
7		.8250						
20		.7278						
10		.6882						
13			.7992					
1			.7408					
8			.5953					
4				.8355				
6				.5918				
21				.4653				
2					.7235			
12					.7193			
16						.8142		
9						.5942		
5						.5528		
3							.7403	
14							.6315	
1bis								.8948
%Varianza	14,2	11,8	9,5	8,1	7,2	6,7	6,6	6,3

En el factor primero saturan ítems (16,17,18 y 19) correspondientes a la dimensión afectiva dentro de las variables internas, según la atribución que se les había hecho siguiendo el marco teórico.

El factor segundo agrupa el ítem 7 (el grado en que oye emisoras de radio de aquí), el ítem 20 (la importancia que concede a aspectos culturales de nuestro país), y el ítem 10 (valores que caracterizan esta cultura). Parece claro que el ítem 20 al que se le había dado una dimensión de compromiso, al igual que pasaba en el caso de la identidad, no se le percibe de esta forma sino como identificación con aspectos culturales.

En el factor tercero satura el ítem 1 (uso del castellano con la familia), el ítem 13 (conocimiento de aspectos culturales de nuestro país) y el ítem 8 (contenido de las conversaciones familiares). Puede haber una relación entre el uso del castellano en la familia y el contenido de las conversaciones familiares. Resulta más difícil de explicar la saturación en este factor del ítem 13.

El factor cuarto agrupa dos ítems correspondientes a variables externas (4 y 6), y uno de la dimensión moral (casarse con personas de aquí). Tampoco encontramos cuáles puedan ser los rasgos internos que unan a estos ítems que miden aspectos tan diferenciados.

El factor quinto incluye dos ítems, uno relativo al dominio del castellano y el otro al acuerdo con normas y costumbres culturales de nuestro país.

En el factor sexto saturan dos ítems relacionados con las amistades con las personas de nuestra cultura y otro relativo a la identificación con aspectos culturales de nuestro país.

El factor séptimo agrupa un ítem relativo al uso del castellano cuando se enfada y otro sobre la importancia que concede a los valores de nuestra cultura.

En el factor 8 satura únicamente el ítem relativo al uso del castellano con los amigos.

Si se hace un estudio de la saturación de los ítems teniendo en cuenta las variables externas por separado (Tabla 41) los 4 factores resultantes explican el 63,1% de la varianza. En este caso tampoco hay una estructura interna justificable ya que se mezclan los ítems relativos al conocimiento, dominio y usos de la lengua con otros ítems relacionados con otros aspectos como son el número de amigos de aquí o el contenido de las conversaciones con la familia.

En el factor primero que explica el 21,2% de la varianza, satura el ítem 2 que mide el dominio de la lengua juntamente con el ítem 7 y el 5. Parece que existe una relación entre el grado que se domina la lengua del país de acogida con escuchar emisoras de radio de aquí y el número de amigos de esta cultura.

Tabla 41. Análisis factorial de la aculturación variables externas

Ítems	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
2	.8356			
7	.7673			
5	.5636			.4549
3		.7756		
4		.7411		
1		.5046	.4837	
8			.8248	
1bis			-.6609	
6				.8259

El factor segundo, que explica un 16,4% de la varianza, agrupa los dos ítems relativos al uso de la lengua en sus aspectos más internos como son la expresión de alegría o el rezo juntamente con el uso del castellano con la familia, aunque este ítem también satura en el factor tercero relacionado con el contenido de las conversaciones familiares.

En el tercer factor, que explica el 13,8% de la varianza, saturan los ítems 1 y 8 en forma positiva y el 1bis en negativo. Parece que hay una cierta relación entre el empleo de la lengua castellana con la familia y el contenido de las conversaciones familiares.

En el factor cuarto, que explica el 11,8% de la varianza, al igual que ocurría con la identidad, aparece sólo el ítem 6 relativo a la participación en centros culturales o de ocio de aquí. Este ítem tiene un bajo índice de homogeneidad y no resulta discriminativo.

El análisis factorial de las variables internas (Tabla 42) arroja un total de 5 factores que explican el 66,4% de la varianza. En ella puede verse la distribución de los ítems en cada uno de los factores.

Al igual que ocurría con el análisis realizado con la identidad étnica no se observa una correspondencia entre los factores que han surgido con la distribución teórica realizada. Parece que existe una tendencia en los ítems a saturar en el primer factor, aunque algunos de los ítems reparten esta saturación entre varios factores.

El primer factor, que explica el 21,5% de la varianza, incluye un ítem correspondiente a la dimensión moral así como el 14 y 15 que son de la dimensión afectiva.

Tabla 42. Resultados análisis factorial aculturación variables internas

Item	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
18	.8435				
19	.6980				
21	.3267	-.7360		.1694	
20	.2941	.6919	.1900		
10	.3168	.5704	-.1491		
13			-.7018		
12			.7015		
17	.4941		.5320		-.4873
14	.2339			-.8468	
9				.7228	
16					.8387
15	.4565		.3057		-.5116

En el factor segundo, que explica el 14,1% de la varianza, saturan los ítems 20 y 10, el primero está relacionado con la importancia que se le concede a los aspectos culturales de nuestro país y el 10 mide conocimiento de los valores culturales, parece que existe una relación entre ambos aspectos.

En el factor tercero, que explica el 11,3% de la varianza, saturan dos ítems correspondientes a la dimensión afectiva, en ambos casos se hace referencia a la identificación con aspectos culturales de aquí. No se entiende sin embargo que el ítem 9 sature en el factor cuarto cuando su contenido es bastante semejante a los anteriores.

El factor quinto, que explica el 9,4% de la varianza, incluye el ítem relativo a la amistad con las personas de aquí. Parece que este aspecto es independiente de los anteriores.

De los resultados del análisis factorial realizado con la aculturación tanto a nivel global como por variables externas e internas diferenciadas arroja las siguientes conclusiones:

- No queda clara la diferenciación realizada en el modelo teórico entre variables externas e internas, ya que los ítems de cada una de ellas no saturan en factores diferenciados.
- Los ítems correspondientes a la dimensión afectiva, dentro de las variables internas, son los que aparecen más diferenciados y saturando en su mayoría en el primer factor que es el que explica un mayor porcen-

taje de la varianza. Este resultado corrobora el obtenido en la matriz de intercorrelaciones en la que la dimensión afectiva es la más relacionada con la puntuación total de aculturación y la que tiene también un peso mayor dentro de las variables internas.

- El análisis factorial de las variables externas e internas por separado tampoco arroja una clarificación sobre el análisis global de la aculturación. En el caso de las variables externas se mezclan los ítems con un claro contenido lingüístico con otros más relacionados con la funcionalidad del grupo étnico.

5.2.2. Estudio de la fiabilidad

En aculturación se ha obtenido un coeficiente de fiabilidad de consistencia interna moderado. En la Tabla 43, puede verse que el coeficiente alfa de Cronbach es del .55. Al estudiar la contribución de cada ítem a la consistencia total, se comprueba que ésta aumenta si se elimina el ítem 14 (el alfa aumenta a .59), el ítem 13 (alfa .57) y el ítem 1b (.57).

Cuando se analiza la fiabilidad por dimensiones, sólo la afectiva presenta un nivel aceptable de consistencia interna. Los valores de fiabilidad aumentan cuando se eliminan las preguntas que parecen que distorsionan la consistencia interna de las dimensiones. Así, por ejemplo, si se elimina el ítem 14 aumentaría la consistencia de la variable afectiva a .65 y también la de las variables internas.

Tabla 43. Fiabilidad de la Aculturación: total y por dimensiones

	alfa Cronbach
TOTAL Aculturación	.55, si se elimina el ítem 14 sube a .59 si se elimina el ítem 13 sube a .57 si se elimina el ítem 1b sube a .57
Variables Externas	.27, si se elimina el ítem 2 sube a .36
Dimensión Lenguaje	.32, si se elimina el ítem 1b sube a .44
Dimensión Relac.Social	.11
Variables Internas	.50, si se elimina el ítem 13 sube a .67 si se elimina el ítem 14 sube a .56
Dimensión Cognitiva	.14
Dimensión Afectiva	.60, si se elimina el ítem 14 sube a .65

5.3. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO TÉCNICO

Del estudio técnico realizado del cuestionario se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- ✓ Del *contraste de medias* entre las dimensiones se desprende lo siguiente:
 - En *identidad étnica*, existe una diferencia significativa entre las puntuaciones medias obtenidas entre las variables externas y las internas, a favor de éstas. Dentro de las variables externas no son significativas las diferencias de medias que se observan en las dimensiones que la integran (lenguaje y relaciones sociales) y dentro de las internas si que son significativas dichas diferencias entre las dimensiones que integran (cognitiva, afectiva y moral).
 - En *aculturación*, también aparece la diferencia significativa entre las variables externas e internas, a favor de las primeras, y dentro de las externas existe una diferencia significativa a favor del lenguaje respecto a las relaciones sociales. Tal y como se evidencia en otras investigaciones, también aquí se pone de manifiesto que el lenguaje es un instrumento básico en los procesos de aculturación.
 - Estas diferencias encontradas entre dimensiones parecen mostrar que realmente se comportan de forma diferente en la conformación de estos constructos.
- ✓ Del análisis de las *intercorrelaciones* entre las dimensiones del cuestionario se desprende:
 - Que todas ellas están midiendo el mismo constructo tanto en *identidad* como en *aculturación*. Correlacionan significativamente con la puntuación global aunque en el caso de la *aculturación* las correlaciones son más moderadas.
 - Tanto en *identidad* como en *aculturación*, se pone de manifiesto:
 - La importancia del lenguaje. Este aspecto presenta elevadas correlaciones con la puntuación total en variables externas.
 - La importancia de la dimensión afectiva. Esta dimensión es la que presenta una mayor correlación con el resto de dimensiones. Las relaciones afectivas adquieren una gran importancia en esta etapa madurativa.
 - La menor influencia de la dimensión cognitiva. Esta dimensión es la que menos correlaciona con el resto de dimensiones internas y externas.

-
- La dimensión moral es la más específica –sobre todo en identidad– ; es la dimensión que menos se relaciona con la puntuación total aunque hay que tener en cuenta que sólo está formada por dos ítems.
 - ✓ Del estudio de la *fiabilidad* podemos decir que:
 - Para la *identidad étnica* se ha obtenido un elevado coeficiente de fiabilidad como consistencia interna del cuestionario (un coeficiente alfa de Cronbach de .82). Cuando se analizan los cambios que se producen en dicho coeficiente al eliminar algún ítem, se comprueba el aumento de la fiabilidad con la eliminación de los ítems 6, 10 y 14.
 - En *aculturación*, se ha obtenido un coeficiente de fiabilidad de consistencia interna moderado (un alfa de Cronbach de .55). Al estudiar la contribución de cada ítem a la consistencia total, se comprueba que ésta aumenta si se elimina el ítem 14 (el alfa aumenta a .59).
 - ✓ El estudio factorial de la *identidad* nos permite concluir que:
 - La estructura factorial del cuestionario de identidad no responde exactamente al modelo teórico de Isajiw que ha servido de base para su elaboración.
 - En general, las variables externas e internas saturan en factores independientes.
 - Las variables externas parecen responder a dos tipos de agrupaciones; una más relacionada con la dimensión lingüística y otra de funcionalidad del grupo étnico que agrupa los ítems de contenido no específicamente lingüístico.
 - El ítem 6 (nivel de implicación en centros magrebíes o de aquí) presenta un comportamiento diferencial dando lugar a un solo factor.
 - Las variables internas manifiestan una mayor complejidad que las externas. Su agrupación en los factores no responde al modelo de tres dimensiones propuesto por Isajiw (dimensión cognitiva, afectiva y moral). Quizá es debido a que dada la etapa madurativa en que se encuentra el alumnado estudiado –la adolescencia– haya que buscar otros elementos que expliquen las relaciones que se establecen entre los ítems.
 - ✓ Respecto al estudio factorial de la *aculturación* hay que señalar:
 - No queda clara la diferenciación realizada en el modelo teórico entre variables externas e internas, ya que los ítems correspondientes a cada una de ellas no saturan en factores diferenciados.

- Los ítems que forman la dimensión afectiva saturan en su mayoría en el primer factor que es el que explica un mayor porcentaje de la varianza. Este resultado corrobora el obtenido en los análisis precedentes en los que la dimensión afectiva adquiere importancia por ser la que más se relaciona con la puntuación total en aculturación y la que tiene mayor peso dentro de las variables internas.
- El análisis factorial de las variables externas e internas por separado tampoco proporciona una clarificación sobre el análisis global de la aculturación. En la dimensión de variables externas se mezclan los ítems con claro contenido lingüístico con otros más relacionados con la funcionalidad del grupo étnico.

A modo de resumen, se puede concluir que mientras en identidad han funcionado tanto las variables externas como internas, en aculturación la dimensión que mejor ha funcionado ha sido la dimensión afectiva. Una posible justificación es que las variables externas están muy mediatizadas por el aprendizaje al igual que la dimensión cognitiva. El nivel de instrucción que tenga el alumnado condiciona sin duda sus conocimientos sobre el país de acogida.

La identidad y la aculturación no son constructos paralelos a la hora de interpretar sus contenidos ya que para la identidad el alumnado se encuentra en un contexto adverso, requiere una defensa de algo que se posee por tradición familiar. En cambio en aculturación, se trata de comprobar en que medida la persona aprovecha o valora aspectos que le son facilitados por el propio contexto en que está inmersa.

Todas estas conclusiones expuestas, junto con las indicadas en el análisis descriptivo de los resultados del cuestionario en el capítulo 3, hacen necesaria una reestructuración del cuestionario elaborado para su optimización y un nuevo estudio técnico.

5.4. REESTRUCTURACIÓN DEL CUESTIONARIO Y NUEVO ESTUDIO TÉCNICO

En este apartado se recogen los cambios realizados en el cuestionario y a continuación se indican los resultados del estudio técnico de ese cuestionario reestructurado.

5.4.1. Reestructuración del cuestionario

Los cambios realizados en el cuestionario de identidad étnica y aculturación se centran en tres aspectos: formato, eliminación de algunos ítems y desdoblamiento de otros.

A. Respetto al formato del cuestionario

La estructura del cuestionario ha resultado compleja debido a que algunas preguntas tienen dos entradas diferentes y varias alternativas de respuesta. Es aconsejable simplificar la forma de responder a las preguntas de cara a facilitar la cumplimentación del cuestionario. Así por ejemplo, el ítem 1 del cuestionario se ha desdoblado en dos ítems diferentes en la reestructuración, para paliar esta complejidad con que se encontraba el alumnado a la hora de responder a este ítem.

En los análisis efectuados no han resultado relevantes las alternativas de respuesta que se refieren a otras lenguas (ítems 1, 2, 3, 4 y 7), a hijos de familias de otros países (ítem 5), contenido de las conversaciones familiares referente a otros países (ítem 8), apariencia física de otro país (ítem 18), lugar de nacimiento en otro país (ítem 19) o casarse con personas de otro país (ítem 21), diferente a los países del Magreb o diferente a nuestro país (Cataluña o España). De ahí, que en la reestructuración del cuestionario se han eliminado estas opciones de respuesta. Este hecho, agiliza la aplicación del cuestionario y elimina posibles fuentes de varianza de error como por ejemplo, el cansancio de la persona que lo cumplimenta.

B. Ítems eliminados

Del análisis de ítems realizado se concluye la necesidad de eliminar los ítems 6, 10, 14 y 16 debido a que presentan problemas de falta de homogeneidad y discriminación.

Así, en *identidad*, los ítems 6, 10, 14 y 16 presentan bajos índices de homogeneidad interna respecto a la puntuación total y son ítems no discriminativos. El ítem 6 vuelve a aparecer muy poco homogéneo (baja consistencia interna) cuando se analiza este índice por dimensiones y el 14 sigue siendo no discriminativo aún en su dimensión más específica.

Si se eliminan los ítems 6, 10 y 14 aumenta el coeficiente de fiabilidad del cuestionario, que pasa a .83. Si eliminamos el ítem 10, sube la fiabilidad de la dimensión a que pertenece, la cognitiva. También sube la fiabilidad de la dimensión afectiva cuando eliminamos el ítem 14. Cuando suprimimos el ítem 6 aumenta de forma significativa el coeficiente de fiabilidad de la dimensión a que pertenece, relaciones sociales: de .56 pasa a valer .71.

En *aculturación*, los resultados del análisis de ítems son congruentes con los obtenidos en *identidad*. Así, los ítems 6, 10 y 16 presentan bajos índices de homogeneidad y el 14 aparece con un índice de homogeneidad negativo. Además, son ítems no discriminativos.

Si eliminamos el ítem 14 aumenta la fiabilidad en *aculturación*, de .55 sube a .59. Aún siendo la dimensión afectiva la de mayor fiabilidad, si elimi-

namos el ítem 14 sube el coeficiente de consistencia interna de .60 a .65. La eliminación de este ítem también repercute en la fiabilidad de las variables internas que subiría de .50 a .56.

C. Ítems desdoblados

Los ítems 9, 12 y 20 del cuestionario se han desdoblado, como ya se ha apuntado en las conclusiones globales del análisis descriptivo de los resultados del cuestionario. Así:

- El ítem 9 se ha reconvertido en cinco ítems diferentes (ítems 13, 14, 15, 16 y 17) del cuestionario reestructurado debido a la aportación diferencial que ofrece su contenido como se deduce de los diferentes análisis efectuados.
- La razón anterior también hace necesario el desglose del ítem 12 en tres ítems diferentes (ítems 10, 11 y 12 del nuevo cuestionario).
- Por último, el ítem 20 se ha reconvertido en cuatro ítems diferentes debido a la necesidad de aumentar el número de ítems de la dimensión moral, pues sólo estaba medida con dos ítems. Así, se asegura una mayor consistencia interna de esta dimensión dentro de las variables internas (ítems 22, 23, 24 y 25 del cuestionario reestructurado).

A continuación se presenta la tabla de especificaciones donde aparece el número de ítems en la versión original del cuestionario y su correspondencia en la nueva estructuración del mismo. Se presenta también un nuevo análisis de la fiabilidad y de las intercorrelaciones del cuestionario según la versión reestructurada del mismo. El protocolo definitivo del cuestionario reestructurado en función de los diferentes estudios realizados se recoge en el anexo 2.

5.4.2. Nuevo análisis técnico del cuestionario reestructurado

Para estudiar la posible eficacia del cuestionario, una vez realizados los cambios propuestos, se han vuelto a analizar los datos obtenidos con la muestra pero con las modificaciones incorporadas, es decir, eliminando los ítems que menos han funcionado y desdoblado los ítems que se proponen.

En el análisis de la *identidad étnica* se ha obtenido un aumento del coeficiente de fiabilidad como consistencia interna de la prueba. Como puede verse en la Tabla 44 el coeficiente alfa de Cronbach antes de .82 es ahora de .86. Al analizarlo por dimensiones externas (antes de .76 y ahora de .86) e

Tabla de especificaciones del cuestionario reestructurado

VARIABLES EXTERNAS	VERSIÓN INICIAL	VERSIÓN DEFINITIVA
LENGUAJE		
- Frecuencia de uso de las lenguas en el medio familiar y social	1a y 1b	1 y 2
- Nivel de dominio de las lenguas	2	3
- Lengua de expresión de sentimientos	3 y 4	4 y 5
RELACIONES DE AMISTAD		
- Amigos del propio grupo étnico y del país de acogida	5	6
FUNCIONALIDAD DEL GRUPO ÉTNICO		
- Nivel de conocimiento y participación en centros o asociaciones del propio grupo o del país de acogida	6	eliminado
MASS MEDIA		
- Audición emisoras de radio	7	7
TRADICIONES ÉTNICAS		
- Contenido étnico de las conversaciones con su familia	8	8
VARIABLES INTERNAS		
DIMENSIÓN COGNITIVA		
- Conocimiento de los valores del grupo étnico y del país de acogida	10	eliminado
- Autoimagen e imagen del propio grupo y del país de acogida: estereotipos	11	eliminado
- Conocimiento herencia y pasado histórico del propio grupo y del país de acogida	13	9
- Autoidentificación con las creencias y costumbres del propio grupo y del país de acogida	12	10, 11 y 12
DIMENSIÓN AFECTIVA		
- Sentimiento de conformidad con los patrones culturales del propio grupo y del país de acogida	9 y 14	13,14,15,16 y 17
- Interés por el conocimiento del propio grupo y del país de acogida	15	18
- Simpatías por su propio grupo o por el país de acogida	16	eliminado
- Preferencias asociativas por su propio grupo o por el país de acogida	17	19
- Sentimiento de identificación con el propio grupo o con el país de acogida	18 y 19	20 y 21
DIMENSIÓN MORAL		
- Solidaridad y obligaciones respecto al propio grupo o al país de acogida	20 y 21	22,23,24,25, y 26

Tabla 44. Fiabilidad de la Identidad étnica del cuestionario reconstruido

	Coefficiente alfa Cronbach
Identidad Total	.862, si se elimina el ítem 21 aumenta a .866
Variables Externas	.82, si se elimina el ítem 1b sube a .83
Variables Internas	.80, si se elimina el ítem 21 sube a .819

internas (antes de .62 y ahora de .80) vemos como se ha producido en todos los casos un incremento de la consistencia interna del instrumento. Cuando se analiza si se producen cambios en dichos coeficientes al eliminar algún ítem, se comprueba que todos ellos contribuyen a la consistencia interna excepto el ítem 21, que si se elimina aumentaría algo más el coeficiente de fiabilidad.

Por otra parte, como puede verse en la Tabla 45, al analizar las correlaciones obtenidas entre cada dimensión con la identidad total y de las dimensiones entre sí, se ha comprobado que todas son significativas, menos las existentes entre la dimensión moral con el lenguaje, las variables externas y la dimensión cognitiva.

Tabla 45. Correlaciones entre dimensiones y de éstas con el total de identidad

	V. Externas	D. Cognitiva	D. Afectiva	D. Moral	TOTAL
Lenguaje	.942	.404	.430	.066	.570
V. Externas		.526	.559	.213	.747
D. Cognitiva			.455	.271	.715
D. Afectiva				.577	.784
D. Moral					.641

Al analizar la fiabilidad del cuestionario modificado para la *Aculturación*, el coeficiente alfa de Cronbach sufre también un notable aumento, obteniéndose un valor de .70 para el cuestionario y un .66 en las variables internas. Cuando se analiza si se producen cambios en dichos coeficientes al eliminar algún ítem, se comprueba que todos ellos contribuyen a la consistencia interna excepto el ítem 21, y algún aspecto del ítem 13 (dimensión cognoscitiva) que si se eliminan habría un ligero aumento.

A lo largo de estas páginas se ha elaborado un instrumento que sin duda creemos contribuye a rellenar un vacío existente en el campo de la medición de la identidad étnica y la aculturación.

En su construcción se ha partido de unos supuestos teóricos y de teorías propuestas por autores relevantes en la temática que exigían ser contrastadas en nuestra realidad.

El estudio técnico ha demostrado que el instrumento es adecuado para medir ambos aspectos y para poder describir a una población, sobre todo en el caso de la identidad étnica.

Los análisis realizados nos ha permitido comprobar que el instrumento elaborado inicialmente mejora con las modificaciones incorporadas y por ello es el que presentamos en nuestra propuesta final.

Uno de los aspectos que consideramos más interesantes del cuestionario propuesto radica no tanto en el hecho de proporcionarnos una puntuación global en identidad étnica y aculturación sino, sobre todo, en su valor diagnóstico y en las posibilidades que tiene de describir el comportamiento de las personas con relación a los distintos aspectos que conforman tanto la identidad como la aculturación.

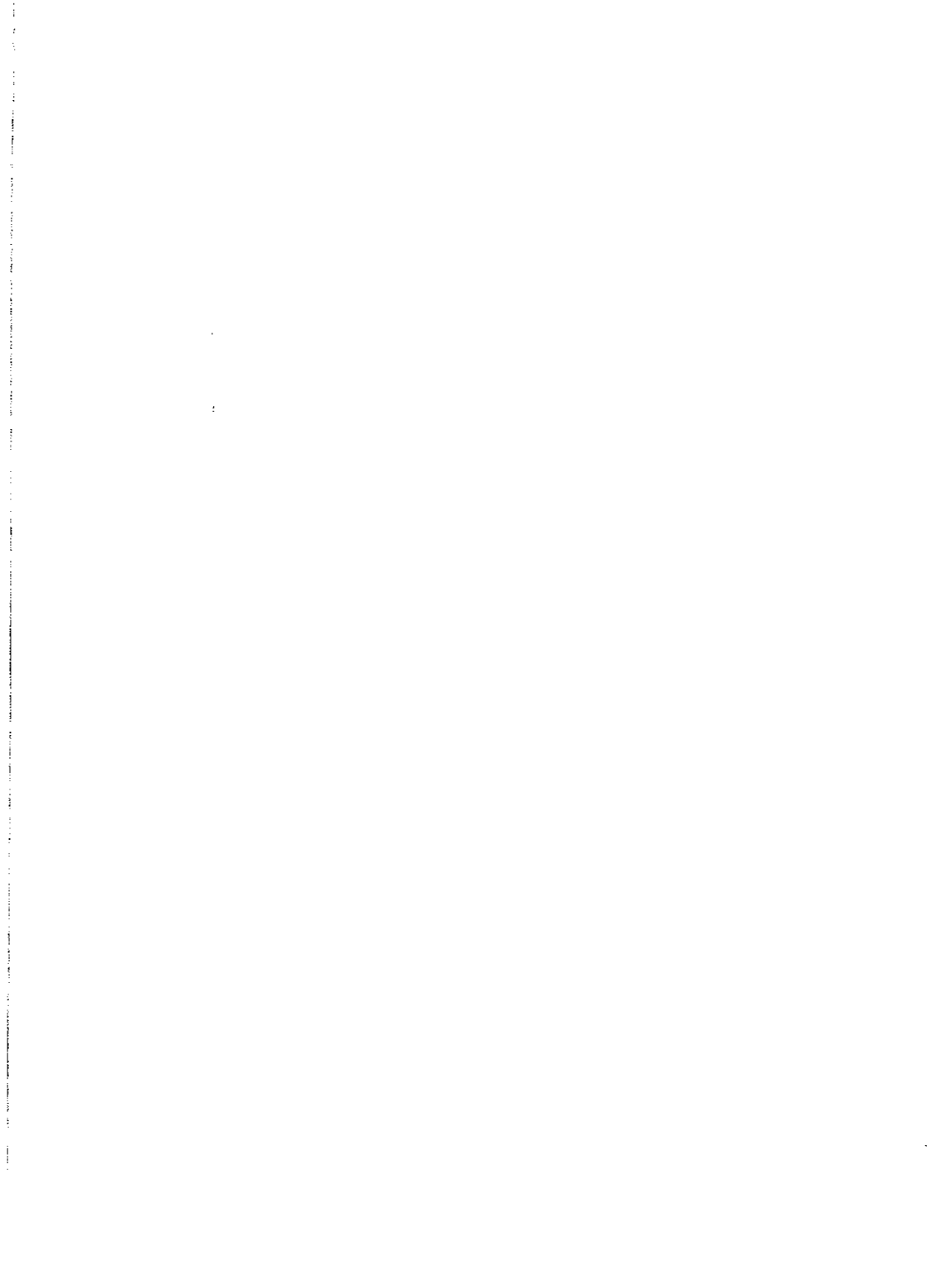
Sería deseable que el cuestionario propuesto se pudiera replicar en otros contextos y con otras poblaciones para seguir comprobando su adecuación.

II PARTE

CÓMO DESARROLLAR LA IDENTIDAD EN CONTEXTOS MULTICULTURALES

***Aplicación y evaluación de un programa de acción
tutorial desde un enfoque intercultural***

Margarita Bartolomé Pina
Jaume del Campo Sorribas
Marta Sabariego Puig
M.^a Paz Sandín Esteban



INTRODUCCIÓN

En un contexto plural como es nuestra sociedad actual, uno de los objetivos educativos fundamentales es el desarrollo integral de la persona, fomentando el respeto por la diversidad. Así, en contextos escolares multiculturales, debemos tener en cuenta que uno de los aspectos del desarrollo personal del alumnado, el desarrollo de la identidad étnico-cultural, cobra una gran importancia. El proceso de socialización étnica que se desarrolla en los niños y niñas de grupos culturales y étnicos minoritarios, se ve influenciado en gran medida por la escuela (modelos educativos, comunicativos y de disciplina), por su relación con el profesorado y por su relación con el resto de compañeros. Por otro lado, el alumnado del grupo mayoritario suele conocer muy poco acerca de la etnicidad y cultura de sus compañeros y, en muchas ocasiones, mantiene concepciones erróneas, actitudes negativas y estereotipos acerca de las personas diferentes a ellos (Banks, 1991; Pang, 1991).

Es por ello que uno de los objetivos de la educación multicultural (Banks, 1989) consiste en ayudar a todo el alumnado a desarrollar actitudes más positivas hacia diferentes grupos culturales, raciales, étnicos y religiosos. Así, las experiencias diseñadas para fomentar la conciencia étnica y cultural (Gay, 1975) exponen al alumnado a estilos de vida y opciones culturales alternativos, ayudan a desarrollar una comprensión y apreciación de la etnicidad de los demás y ayudan a llenar los vacíos educativos que muchos alumnos y alumnas tienen acerca de la diversidad racial, étnica y cultural. En ese sentido, Sandín (1997) había realizado una *revisión y análisis* de los objetivos y directrices que presentan diversos materiales educativos dirigidos al desarrollo social y personal del alumnado en un contexto multicultural. De este análisis se desprende que la mayoría de los autores inciden en algunos aspectos fundamentales:

- Importancia de la dimensión afectiva
- Necesidad de iniciar las actividades educativas sobre la base de un conocimiento y una reflexión personal sobre la identidad étnica y la herencia cultural

- Clarificación de actitudes y valores culturales
- Comprensión y valoración de los aspectos culturales relacionados con la construcción de la identidad personal
- Importancia del desarrollo y fomento de la autoestima como eje principal para el conocimiento y construcción de la identidad
- Desarrollo en el alumnado de una empatía y sensibilidad hacia los aspectos culturales

Dado que esta investigadora, miembro de nuestro equipo, había elaborado y adaptado un programa de acción tutorial dirigido al desarrollo de la identidad étnica y cultural¹, hemos propuesto una investigación evaluativa que nos permitiera conocer su efectividad en variadas situaciones de seguimiento y apoyo al profesorado participante².

La segunda parte del libro introduce esta investigación evaluativa. Se trata de reanudar la aventura, iniciada en 1992, de intentar comprender, desde dentro, algunas de las instituciones educativas que realizan su labor en contextos multiculturales.

Es importante destacar que los relatos que se han ido acumulando desde entonces nos permiten ir afianzando las estrategias utilizadas de aproximación a las realidades, al tiempo que validamos de alguna forma, los modelos educativos hallados.

Temas claves para la educación intercultural: el ambiente de aprendizaje, el tratamiento de la diversidad, los estilos de comunicación, los tipos de disciplina, fueron estudiados de nuevo en los centros seleccionados. Sin embargo, en este nuevo trabajo se introduce una novedad: *tipología de instituciones*. Por primera vez, junto a los ya conocidos centros de Educación General Básica, iniciamos la exploración de la recién estrenada E.S.O (Educación Secundaria Obligatoria) que albergan los institutos, tradicionales instituciones dedicadas a impartir el Bachillerato. ¿Cómo se sitúan " ante el hecho multicultural ", esos centros educativos? ¿Qué sucede cuando, pro-

¹ Este programa, ha sido editado recientemente por la editorial Laertes (Sandín, M.P. (1998) Identidad e Interculturalidad. Materiales para la acción tutorial. Dos Vol.; guía para el profesorado y material para el alumnado.

² Las personas que llevaron a cabo esta investigación evaluativa fueron: M. Pau Sandín en el Centro C, Jaume del Campo en el Centro P y Marta Sabariego en el Centro A. Ellos son también, juntamente con el profesorado participante de cada centro, los responsables y autores de los informes finales evaluativos. En base a ellos, Margarita Bartolomé, coordinadora de la investigación, ha redactado esta segunda parte, a excepción del punto 6.2 desarrollado por M. P. Sandín.

fesionales de formación tan diferente como los que proceden de la E.G.B o del BUP, se acercan a ese alumnado, caracterizado por su diversidad? ¿ Se mantienen los mismos modelos estudiados? ¿Qué elementos nuevos se incorporan? ¿Cuál es la actitud del profesorado ante la educación intercultural?— Estas son las cuestiones que están a la base de nuestra investigación.

En el capítulo 6 recordamos *el marco donde se va a llevar a cabo*: el primer curso de educación secundaria. Vemos los rasgos que caracterizan esta etapa educativa y sus principales retos y problemas cuando se realiza en contextos multiculturales. Ofrecemos también una *descripción del programa* utilizado y su articulación con el marco teórico de la primera parte del trabajo.

En el capítulo 7 presentamos el *modelo de investigación evaluativa* que nos ha servido de guía para la investigación, señalando las dificultades para la aplicación estricta del modelo dadas las características de la investigación cualitativa realizada, que supone la negociación permanente con el grupo de profesorado participante y la adaptación al contexto. Es por ello que consideramos la investigación evaluativa en cada centro como un estudio de casos (Stake, 1998)³.

En el capítulo 8 puede encontrarse una síntesis de este trabajo que incluye la comparación de los centros. Esto nos ha permitido aportar alguna luz sobre *qué tipo de asesoramiento y apoyo parece más eficaz para conseguir una comprensión mayor del programa* por parte del profesorado, más implicación en la experiencia educativa desarrollada y un mayor nivel de satisfacción.

En el capítulo 9, ofrecemos *las recomendaciones y propuestas* que se han elaborado a partir de toda la investigación evaluativa realizada.

³ Por razones de extensión no hemos incluido en este libro las descripciones de estas evaluaciones así como el proceso seguido por otros centros que participaron en el **seminario formativo**, realizado para acompañar y sostener la aplicación del programa. Todo este material que nos ha permitido poder contar con diversos modelos de apoyo del profesorado puede verse en el Informe presentado al CIDE, Bartolomé (Coor) (1998).

6. EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD ÉTNICO CULTURAL EN SECUNDARIA A TRAVÉS DE LA ACCIÓN TUTORIAL

6.1. LA IMPLANTACIÓN GENERALIZADA DE LA E.S.O (EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA) EN CONTEXTOS MULTICULTURALES: RETOS Y CUESTIONES

La educación secundaria obligatoria en Europa

De la lectura atenta de los informes europeos sobre educación secundaria (Eurydice, 1997; Eurydice y Cedefop, 1995: 142) y del informe Delors para la Unesco (Delors, 1996) podría extraerse la misma conclusión que Diez Hochleitner (1997) desarrolla en un reciente estudio:

“La educación secundaria ha pasado a ocupar el papel de pivote del sistema educativo, es la que experimenta la expansión más rápida, si bien con índices de repetición y abandono escolar cada vez más elevados.” (Diez Hochleitner, 1997: 12)

Bajo la presión del mercado de trabajo, y desde la creencia de que se hace precisa la educación como “un proceso a lo largo de la vida“ la *duración* de la educación secundaria tiende a alargarse, al tiempo que se pone en cuestión la *validez de sus contenidos* y se siguen discutiendo *las prioridades* de esa etapa educativa. ¿Equipamiento básico para la formación profesional y para la vida?

También su estructura y organización institucional varían bastante de unos países a otros. En general nos encontramos con modelos de dos ciclos, aunque con diversas variantes. Los procesos democráticos que reclaman la puesta en práctica del principio de igualdad de oportunidades, ha promovido un aumento de los años de escolarización obligatoria¹, sobre todo en el

¹ Como señala el informe Eurydice, escolaridad obligatoria y educación obligatoria no pueden identificarse, aunque para la mayoría de los países (a excepción de Dinamarca, Austria, Finlandia, El Reino Unido, Noruega y Bélgica) ambos términos son sinónimos (EURYDICE, 1997: 17).

ciclo inferior de la educación secundaria. Ello ha provocado, como consecuencia natural, la existencia de una población escolarizada potencial y realmente diversa.

Hay que tener en cuenta la existencia de tres situaciones respecto a la división del periodo obligatorio en tramos o etapas:

- Países donde no hay división entre primaria y secundaria.
- Países donde la educación obligatoria se divide en dos etapas: primaria y secundaria que suelen cursarse en diferentes tipos de instituciones.
- Luxemburgo, que incluye, dentro del periodo obligatorio, dos años de educación infantil.

Centrándonos en la 2ª situación –donde se encuentra actualmente España– la diferencia entre modelos de educación secundaria obligatoria se sitúa en la mayor o menor dosis de comprensividad de los mismos.

- Así, en la mayoría de los países europeos, toda la secundaria obligatoria se sigue en un tronco común, con un curriculum básico, aunque con posibilidades de opciones internas de diversificación creciente.
- Unos pocos países (por ejemplo, Alemania y Austria) mantienen una enseñanza secundaria diversificada, que lleva a elegir entre las distintas vías a los 10 ó 12 años de edad. Algunas de ellas, sin embargo, conviven en la misma institución educativa.
- Existen algunos ejemplos de soluciones intermedias, bien sea obligando a una elección antes de iniciarse el último año de escolaridad obligatoria (Francia) o perviviendo diferentes modelos comprensivos y diferenciados en un mismo país (por ejemplo en Inglaterra el 90% del alumnado asiste a las "comprehensive schools", el 3'8% a las "grammar schools", el 3'5% a las "secondary schools" (Eurydice y Cedefop, 1995, pp. 421–422).

Podríamos preguntarnos si *el logro de una auténtica igualdad de oportunidades, "evitando toda exclusión por razones sociales, económicas, físicas, psíquicas o de cualquier tipo y poniendo en práctica una discriminación positiva siempre que se considere necesario* (Eurydice, 1997)² se asocia a más elementos que al aumento de la escolaridad obligatoria o a la implantación de un modelo determinado de educación secundaria, en concreto, el modelo comprensivo. En los países de la Unión Europea se tiene la preocupación

² Este tema de discriminación positiva, apoyando activamente a las personas "desiguales" para que lleguen a "iguales" había sido ya enunciado por la OCDE en 1983: 13.

por pasar de la declaración y asunción de este principio, a las acciones concretas destinadas al tratamiento de las desigualdades, tal y como sugiere el informe Eurydice (1997: 14).

En el fondo, se trata de ver cómo se articula adecuadamente una formación general suficientemente satisfactoria para *todos* los alumnos a fin de que puedan desenvolverse en una sociedad cada vez más compleja, sin que descienda el nivel de los más capaces, con un reconocimiento explícito de la diversidad, incorporándola *no como un peligro potencial sino como una riqueza*.

¿Qué diversidad se reconoce?

Lo primero que llama la atención en los estudios comparados es la aceptación –al menos en los principios– de cualquier tipo de diversidad. Durante la década pasada se ha enfatizado el enfoque de “alumnos con necesidades educativas especiales” atribuido no sólo al alumnado con limitaciones físicas o psíquicas sino a todos los escolares que por sus características (bien tengan este origen u otro social, económico o cultural) precisen un apoyo complementario necesario para lograr su completa integración escolar.

Junto a esta primera aproximación descubrimos otros “reconocimientos”: las *poblaciones escolares* más expuestas al fracaso escolar³, los llamados “objetores escolares” incapaces de adaptarse al sistema institucional actual, y que hacen crecer las cifras de absentismo o de los “repetidores de curso”.

Husén (1997) recoge el interrogante que formulado por la Academia Europea en 1992⁴ referente a “*Cómo proporcionar actividades adecuadas al amplio campo de habilidades e intereses representados por los jóvenes adolescentes en la escuela de hoy en día. ¿Cómo se le puede dar a la escolarización un significado para aquellos cuyas capacidades e intereses no les orienta en la dirección académica tradicional?*” (Husen, 1997: 5). Husén afirma que “*la escuela secundaria se enfrenta al problema de qué hacer con la mayor parte de las personas que por razones genéticas y/o sociales no pueden beneficiarse de una educación prolongada y, por lo tanto, no le ven sentido a la escuela y a la larga van a formar parte de la ‘nueva clase baja’, en una sociedad donde, el hecho de ascender la escala social, tiene como prerrequisito una mejor educación formal* (Ibidem: 11).

³ En algunos países, por ejemplo Francia o la comunidad francesa de Bélgica se han concentrado los esfuerzos educativos, llevados a cabo por equipos multidisciplinares, en las llamadas “zonas de educación prioritaria” que responden a las características de una población con bajos recursos económicos.

⁴ Se trata del informe “Schooling in Modern European Society” (1992) Oxford.

La responsabilidad de estos "objeto-res" escolares recae, según algunos autores, en la propia naturaleza de la educación comprensiva, tal y como ha venido funcionando.

Así, en ponencias de algunos encuentros importantes que han tenido lugar en nuestro país⁵ se recogen algunos textos del "libro blanco" de la nueva política educativa emprendida por el gobierno laborista de Tony Blair: "Excellence in Schools", con críticas que, en síntesis, vienen a decir **la necesidad de** prepararnos con éxito para el siglo XXI, haciendo algo más que mejorar las habilidades de nuestros alumnos en lenguaje y matemáticas básicas. En el pasado, existía un amplio abanico de empleos con bajo nivel de habilidad; no es este el caso hoy día... Nuestra intención es modernizar la educación comprensiva con el fin de crear una escolaridad que sea capaz de proporcionar una educación abierta, flexible y motivadora, capaz de reconocer los diferentes talentos que todos los niños tienen y capaz de proporcionarle lo mejor a cada uno.

El reto que aguarda a las escuelas es el de asegurar que todos los alumnos, cualesquiera que sean sus dotes, desarrollen diversas capacidades.

Como señalan Tiana y Muñoz *"lógicamente, la principal dificultad de los sistemas comprensivos consiste en tratar de manera adecuada la diversidad que existe en el alumnado evitando la simple homogeneización de la acción educativa. Los países que han optado por este modelo han puesto en marcha diferentes estrategias para asegurar el tratamiento justo y eficaz de la diversidad"* (1998: 46-48).

En el marco de este debate, no aparecen excesivas referencias al hecho multicultural, como tampoco se expresan al presentar informes globales sobre el sistema educativo Nacional (1997). Sin embargo, al hablar de los objetivos se indica *"adquirir espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, de modo que no existe discriminación entre las personas"* (Ibidem: 48). Esta última aportación se sitúa en uno de los pilares que Faure asigna a la educación: *"aprender a vivir juntos"* (Faure, 1996:103-106).

Y es que en la sociedad global multicultural, la educación secundaria ha de dejarse atravesar por esta realidad.

"En consecuencia, todo centro educativo, en especial los del nivel secundario, debe tener un enfoque multicultural para poder ofrecer, tanto a los hijos de

⁵ Véase por ejemplo la XII Semana Monográfica organizada por la Fundación Santillana: Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo, 10-14 de noviembre 1997 o el Seminario organizado por el Consejo Escolar del Estado sobre "La implantación de la Educación secundaria obligatoria", desarrollado del 4 al 6 de marzo de 1998.

las minorías como a los de las mayorías, las mismas posibilidades e instrumentos, para una plena integración social y económica dentro del respectivo Estado/Nación, desde una perspectiva globalizadora que permita enriquecer al tiempo, la identidad cultural de origen" (Diez Hochleitner, 1997: 15).

Diversidad cultural y formación académica

La educación secundaria participa como toda etapa educativa en los umbrales del siglo XXI, de la tensión entre lo local y lo universal que atraviesa nuestra cultura, nuestras formas de vivir, de entendernos y de actuar. *"La tensión entre elementos, contenidos comunes y diferenciales en atención a diferencias, no ya personales (aptitudes, intereses individuales) constituye un fenómeno de extensión e importancia creciente, en un momento en el que junto a la tendencia que apunta a la constitución de una cultura de lo humano universal, se intensifica la afirmación de lo propio diferencial por parte de los grupos humanos cuya existencia misma se asienta en su diferenciación cultural. La educación general básica (de la que forma parte la ESO), no ya entre nosotros si no en todo el mundo, ha de respetar esas diferencias sin renunciar a la afirmación de una unidad superior, macronacional, hasta llegar a una verdadera sociedad humana, sin más: mundial"* (González Vila, 1997: 12).

Las alternativas que los distintos países europeos ofrecen a este enunciado global abarcan desde el enriquecimiento del curriculum tradicional con contenidos procedentes de otras culturas minoritarias, hasta la inclusión de materias orientadas específicamente a favorecer la conciencia europea o la ciudadanía mundial, o trabajar dichos contenidos desde planteamientos transversales.

Así por ejemplo, se recomienda en el informe Faure (1996), un aprendizaje de idiomas amplio, que permita superar el límite de la lengua materna, para abrirse a otros grupos culturales y a la comunidad internacional.

En el *"National curriculum"* de Inglaterra y Gales (1988) se incluyen materias como Educación ambiental, *Educación multicultural* y Educación social.

En Francia se ha establecido *"la educación cívica"* como asignatura fundamental en 1985 y en Noruega desde 1987 se plantean actividades de tipo práctico relativas a áreas *sociales y culturales*. Finlandia desde 1985 tiene planteado un curriculum que incluye *la cultura nacional* y la *cooperación internacional*. El curriculum no sólo cambia en cuanto *contenidos* sino en su propia organización, teniendo en cuenta el grupo de alumnos al que va dirigido. *"En la Europa actual es un fenómeno creciente la convivencia en un mismo centro de alumnos con diferentes lenguas maternas o provenientes de distintas culturas (libre circulación de personas y fenómenos migratorios).*

Esta interculturalidad creciente en la vida escolar supone un nuevo reto al curriculum haciendo más complejo el diseño" (Informe Eurydice, 1997: 34).

De hecho, el curriculum es el aspecto que más cambios ha experimentado, según dicho informe, en la pasada década, no sólo debido a los incesantes y acelerados avances en el conocimiento sino porque otras dimensiones de la reforma educativa (por ejemplo, el enfoque intercultural) repercuten necesariamente en éste. Como se señala en el informe Eurydice (1997) del que hemos recogido estos datos, *"es de prever, a la vista de lo ocurrido en los últimos años, que siga aumentando la inmigración en Europa de ciudadanos de los países en vías de desarrollo. Por este motivo, el enfoque intercultural, ya presente como una de las preocupaciones prioritarias en algunos sistemas educativos de Europa, irá previsiblemente ganando terreno y añadiendo así dificultades a la ya compleja situación, pero también obligando a la próspera y etnocéntrica sociedad europea a no cerrarse en sí mismo e ir enriqueciendo la educación con nuevas perspectivas"* (Ibidem, 1997: 64).

Esta advertencia es importante, dado el creciente auge de la denominada dimensión europea de la educación que se considera parte integral del curriculum escolar y de los cursos de formación del profesorado (Ibidem, 1997: 37).

El reto mayor, pues, de la enseñanza secundaria obligatoria es ir dando respuestas satisfactorias a las necesidades educativas de un mundo en *cam-bio continuo*.

"Por un lado, la enseñanza obligatoria tiene la misión de transmitir el conocimiento y respeto del patrimonio cultural e histórico de las instituciones sociales y de las tradiciones de cada país y de la humanidad. Por otro, debe propiciar la innovación y la movilidad social por medio de una mayor instrucción proporcionando a las nuevas generaciones instrumentos cognoscitivos y actitudinales para promover un avance hacia mayores cotas de progreso. Este objetivo no ha variado pero se ha renovado en un cierto sentido a través del mayor protagonismo de la autonomías regionales, de la creciente participación de la sociedad en las cuestiones educativas y de la promoción del conocimiento de las culturas locales. Todos ellos son elementos fundamentales ya que...permiten escuchar la voz de las minorías y tienen en cuenta la complejidad de la realidad cultural" (Ibidem, 1997: 14). Muchos países han progresado en este sentido aunque sólo en los Países Bajos y Escocia se señala específicamente como finalidad de la educación secundaria el *atender a la multiculturalidad de su sociedad y el respeto a los diversos valores sociales*.

En resumen: la transformación curricular en la Educación secundaria obligatoria en Europa, desde la perspectiva multicultural:

- Incorpora *objetivos* con una clara referencia a la diversidad multicultural en algunos países. Dichos objetivos se orientan en dos direcciones: el reconocimiento de la diversidad de la especie humana, contribuyen-

do al tiempo a una toma de conciencia de sus semejanzas y de la interdependencia entre los seres humanos desde una *perspectiva mundial* y la búsqueda de una *conciencia de identidad europea* que asuma y supere las diferencias nacionales que existen en su territorio.

- Se ofrecen algunas alternativas curriculares: *enriquecimiento del currículum* con materias específicas de educación intercultural; planteamiento de la *interculturalidad* como un eje transversal; oferta de *lenguas extranjeras* como créditos de libre elección, etc. En el informe de la UNESCO se insiste en este último punto por considerarlo esencial para la mejora de la comunicación internacional.
- Relacionada con *la cuestión metodológica* está la valoración del *aprendizaje cooperativo* por considerarlo clave en la adquisición de habilidades y actitudes que nos permitan trabajar con otros.

Se insiste igualmente mucho en una metodología centrada en el alumno partiendo de sus intereses y de la participación en su propio aprendizaje. De ahí que los recursos para la *enseñanza individualizada* y la *adaptación curricular* se consideren complementarios del trabajo cooperativo.

- Se acentúa la *motivación* para el aprendizaje que debe hacerse desde los propios parámetros culturales.
- La incorporación de las *nuevas tecnologías* en los procesos de enseñanza-aprendizaje permite abrir el conocimiento a espacios cada vez más amplios para intercambiar con otros colectivos de otros países.
- La *evaluación* queda definida en los documentos desde una vertiente más *formativa y criterial*, más *global* y con una referencia más clara a las *aptitudes* y no sólo a los *contenidos*.
- La *acción tutorial* se vincula en esta etapa, no sólo a cuestiones relativas a la orientación de los estudios o la preparación para la toma de decisiones que afectan a la carrera profesional y académica de los estudiantes sino muy especialmente en aspectos relativos al desarrollo de la *identidad* personal y cultural de los mismos.
- La búsqueda de una cierta diferenciación, sobre todo al término de la enseñanza obligatoria, e incluso la previsión de programas alternativos que vinculan más estrechamente la *preparación académica*, la *conexión con el mundo del trabajo* y la atención a las *necesidades especiales* constituye uno de los elementos de reflexión y trabajo por parte de diversos países con incidencia en los colectivos minoritarios. Se pone especial atención en el tema de las *transiciones*. El concepto de *educación a lo largo de la vida* ha ofrecido también posibilidades de retomar

la escolaridad obligatoria en otros momentos de la trayectoria vital a través de créditos que permiten la adquisición de aprendizajes en otras etapas de la vida.

El cambio institucional en contextos multiculturales

Este cambio curricular se inserta en una reforma más profunda de las instituciones educativas.

El reconocimiento de la diversidad cultural en los documentos generales (Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Centro, Reglamento de Régimen interno) marca la *política educativa* de la Institución. Pero el desarrollo o cambio institucional está muy ligado a *cambios comportamentales* a partir de *valores* que los conforman y las *actitudes* que los orientan.

Tantos cambios son la expresión de una *nueva cultura* basada en la cooperación, la tolerancia, el reconocimiento del valor de la diversidad cultural, el aprecio por el bagaje cultural y la riqueza personal de cada miembro de la comunidad, más allá de las etiquetas que pueden estar a la base del prejuicio y la discriminación.

Sin embargo, estos cambios institucionales son lentos y los Centros de Educación Secundaria aún parecen estar lejos de este horizonte utópico, aunque incluyan algunas nuevas prácticas tendentes a este planteamiento.

Recursos que pueden ayudar y sostener el cambio institucional son:

- Programas de refuerzo de idiomas.
- Programas de orientación.
- Programas de apoyo a las innovaciones.
- Programas y servicios de formación del profesorado.
- Cauces que facilitan una mayor participación de la comunidad en instituciones educativas.

Como señala Hochleitner (1997: 26) *“la reforma estructural de los sistemas educativos no resuelve el problema de la calidad... ya que la dificultad principal consiste en transformar las prácticas pedagógicas y en garantizar la innovación por parte de cuantos intervienen en el proceso educativo y de aprendizaje, como docentes o discentes.*

De todos modos hay que insistir que expansión (igualdad de oportunidades) y mejora (calidad) están estrechamente ligadas y nunca debe promoverse una a costa de la otra”

Nuestra investigación pretende apoyar modestamente este *cambio institucional* que debe producirse en la Educación Secundaria Obligatoria, desde un enfoque intercultural.

6.2. PROGRAMA DE ACCIÓN TUTORIAL ORIENTADO AL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD ÉTNICO-CULTURAL

Proceso de creación y adaptación del programa

La elaboración del programa de acción tutorial y su fundamentación teórica han experimentado un proceso de evolución teórica y reflexión intelectual. Es por ello que antes de iniciar este apartado, en el que se realiza una descripción del mismo, quisiéramos hacer referencia, brevemente, al proceso seguido en las primeras fases de su fundamentación teórica realizando una breve reconstrucción retrospectiva de dicho proceso⁶.

Hemos compaginado el estudio teórico de los modelos de desarrollo de la identidad étnica en niños y adolescentes con la traducción al español y adaptación de actividades y materiales aplicables en el aula. El trabajo de F. Siccone (1995) "Celebrating diversity: Building Self-esteem in today's multicultural classrooms", en la línea de nuestra propuesta, sirvió como punto de partida para seleccionar, organizar y secuenciar las actividades que formarían parte del programa de acción tutorial. Las actividades, organizadas jerárquicamente, cubrirían cuatro ámbitos del desarrollo social y personal de los alumnos: independencia, interdependencia, responsabilidad personal y responsabilidad social.

Sin embargo, los objetivos que subyacían a la propuesta de Siccone, incidían en aspectos de la identidad personal del alumnado potenciando su autoestima pero dejando en un segundo plano los elementos culturales. Es por ello que, basándonos en el trabajo de Siccone, decidimos reelaborar los objetivos de nuestro programa de acción tutorial. Así, incidimos justamente en los elementos clave que caracterizan el proceso de construcción de la identidad étnica de los alumnos/as: fundamentalmente, en los aspectos de "exploración" y "conocimiento del grupo étnico" señalados en los trabajos de J. S. Phinney y colaboradores.

Elaborados los objetivos definitivos que orientarían el programa de acción tutorial también revisamos otros materiales como los de King (1980), Tiedt y Tiedt (1990), Tomalin y Stempleski (1993). Procedimos a una segunda revisión de obras relacionadas con la Educación multicultural para seleccionar y adaptar las actividades que formarían parte del programa

⁶ La elaboración del programa de acción tutorial forma parte de la tesis doctoral dirigida por la Dra. Margarita Bartolomé y la Dra. M^a Ángeles Marín: Sandín Esteban; M.P. (1997) "Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural: evaluación participativa de un programa de acción tutorial". Universidad de Barcelona.

(Colectivo AMANI, 1994; materiales de organizaciones como "Manos Unidas", "Intermón", etc.). Encontramos diversos materiales que ofrecían actividades para ser aplicadas en el aula (Educación para la Paz, Educación para la igualdad en la diferencia, Educación para el desarrollo, etc.). En total se adaptaron más de veinte actividades. Posteriormente, se realizó una valoración por parte de jueces externos (directoras de la tesis doctoral) de las actividades seleccionadas y algunas de ellas fueron descartadas por estar pensadas para alumnado de educación primaria o porque aunque incidían en aspectos de la identidad personal del alumnado, potenciando su autoestima, los elementos culturales quedaban en un segundo plano o incluso no aparecían. En resumen, las actividades eran seleccionadas y/o adaptadas en función de los siguientes criterios:

1. *Adecuarse a la edad del alumnado: 7°-8° de E.G.B. ó 1er. ciclo de ESO.*
2. *Ser aplicables a todo el grupo clase. Las actividades debían ser culturalmente relevantes tanto para el grupo de alumnos/as inmigrantes como para el alumnado autóctono.*
3. *Favorecer los procesos de reflexión del alumnado en torno a cuestiones vinculadas con su herencia cultural y su identidad étnica en relación al desarrollo y construcción de su identidad personal.*
4. *Ofrecer al tutor/a información relevante para conocer y valorar los procesos de construcción de la identidad étnica y los procesos de aculturación del alumnado inmigrante.*

Fundamentación teórica del programa de acción tutorial

Las teorías sobre el constructo "identidad étnica" y los modelos de componentes y de desarrollo de la misma descritos en el capítulo 1, así como la aproximación a los procesos de aculturación que subyacen al contacto entre diferentes grupos y el papel de la escuela como agente socializador en contextos multiculturales, han constituido las bases teóricas sobre las que se ha elaborado el programa de acción tutorial que presentamos. Concretamente, se fundamenta en los *modelos de componentes* de la identidad étnica (Phinney, 1991; Phinney y Chavira, 1992, Sodowsky, Kwan y Pannu, 1995).

Estos modelos nos han servido para conocer las diferentes dimensiones que componen el constructo identidad étnica, en la infancia y la adolescencia (autoidentificación, actitudes, conductas, evaluación del propio grupo y el de los demás, etc.) y elaborar actividades dirigidas a fomentar la reflexión

en dichas dimensiones. De los modelos de componentes descritos hemos seleccionado el modelo de Phinney puesto que está especialmente concebido para trabajar el constructo "identidad étnica" en la etapa de la preadolescencia y adolescencia, población a la cual va dirigida el programa. En el apartado referido a los objetivos del programa quedará constancia de cómo ese modelo se ha traducido en objetivos, entendidos como pautas para la intervención.

Es indudable que el *contenido de la identidad étnica* está íntimamente relacionado con el *proceso de formación* de la misma y que las respuestas y posicionamiento del alumnado respecto a cada una de sus dimensiones está en relación no sólo con el proceso de formación y desarrollo de su identidad sino, también, con los *procesos de aculturación*. En este sentido, nos suscribimos al modelo de identificación cultural ortogonal de manera que ambos procesos (formación y desarrollo, y aculturación) subyacen a la construcción del programa y han contribuido a una cierta filosofía del mismo, aunque cabe señalar que son los componentes de la identidad los que vertebran y dan sentido al mismo.

Hemos adoptado el término identidad étnico-cultural en el nombre del programa puesto que la identidad étnica, esa conciencia o sentimiento de pertenencia a un grupo, ese universo de imágenes, símbolos y signos, se materializa en ciertas prácticas y comportamientos cotidianos con un referente cultural. Así, el programa fomenta la autorreflexión y la conciencia de la propia identidad a la vez que se dialoga y se trabaja sobre aspectos culturales (comida, indumentaria, religión, etc.). Entendemos que los procesos de socialización que se dan en los centros educativos deben potenciarse no sólo desde el conocimiento de uno mismo sino también ofreciendo al alumnado la posibilidad de descubrir y compartir otros grupos y referentes culturales diversos.

Objetivos generales y específicos del programa

La conceptualización y articulación teórica realizada sobre el constructo de identidad étnica y de sus implicaciones en el desarrollo social y personal del alumnado, nos ha permitido formular tres objetivos generales que vertebran y dan sentido al programa de acción tutorial propuesto. Como veremos posteriormente, estos tres objetivos vertebran y orientan el contenido del programa y permiten articular las actividades que lo configuran en tres bloques, cada uno de ellos relacionado con uno de los objetivos del programa. En los siguientes cuadros, quedan recogidos los objetivos generales del mismo, los objetivos específicos así como la finalidad y sentido que subyace a cada uno de ellos:

1. Objetivo general: Fomentar el **desarrollo de la identidad étnica** del alumnado.

Objetivos específicos:

- 1.1. Promover la **exploración**, búsqueda y descubrimiento de aspectos culturales relacionados con la identidad personal del alumno.

Siguiendo los modelos de proceso de la formación de la identidad étnica (Phinney, 1991; Phinney, 1993; Phinney y Chavira, 1992) encontramos que uno de los elementos fundamentales en este proceso es el de "exploración", una búsqueda activa e intencionada sobre aspectos culturales que perfilan el establecimiento de la identidad. El alumno debe responder a la pregunta ¿quién soy yo? y llegar a establecer un autoconocimiento y comprensión de sí mismo a través de una reflexión personal sobre aquellos aspectos que contribuyen a su identificación con un grupo o grupos de referencia determinados. Esta búsqueda conduce a un conocimiento y, en última instancia a un compromiso hacia la propia etnicidad, que es una característica del logro de una identidad firme y segura.

- 1.2. Promover la **valoración y afirmación** de las características culturales propias del alumnado.

Es fundamental establecer un ambiente en el que el alumno pueda desarrollar una identificación favorable con su grupo étnico y cultural. La valoración y afirmación de los elementos y aspectos culturales y de su herencia cultural que contribuyen al establecimiento de su etnicidad son indispensables para aumentar y potenciar su autoestima.

- 1.3. Fomentar la **expresión** y manifestación de las características culturales del alumnado.

La búsqueda y exploración sobre aspectos personales relacionados con la propia identidad debe continuar con la facilitación de la expresión de los sentimientos y percepciones que el alumno tiene de sí mismo. Dar cauce a la posibilidad de mostrar y dar a conocer sus pensamientos, dudas o inquietudes que toda búsqueda y establecimiento de una identidad personal supone. Facilitar medios y estrategias para que el alumno pueda expresar su etnicidad y afianzar su sentimiento de identificación con un grupo o grupos étnicos determinados.

- 1.4. **Introducir** a los alumnos en los **conceptos** de identidad personal, identidad cultural y pluralismo cultural.

La configuración de la identidad personal del alumnado y la propia identidad étnica son conceptos clave y relevantes en la etapa de la adolescencia. Se debe favorecer el establecimiento de la identidad del alumnado ofre-

ciéndole información sobre lo que supone conocer, reflexionar y establecer un sentido de identidad. Cómo la familia contribuye en gran parte a la socialización del individuo en un grupo cultural, cómo el contacto con otros grupos culturales modela y contribuye a experimentar la propia etnicidad en uno u otro sentido o cómo el autoconcepto de las personas está influido o se construye también en relación a un sentimiento de identidad, son conceptos a introducir como contenidos. Así mismo, porque no hay identidad sin diferencia, el pluralismo cultural constituye, también, un concepto clave que debe ser introducido en los contenidos trabajados en el aula.

- 1.5. Promover el reconocimiento y **valoración** de que **todas las personas** poseen una herencia y tradiciones culturales propias.

Iniciar el contacto o diálogo cultural sobre el reconocimiento y valoración de la pluralidad de grupos y de la identidad cultural de las personas.

2. Objetivo general: Fomentar el **conocimiento, valoración y aceptación de las características culturales y personales de los demás.**

Objetivos específicos:

- 2.1. **Promover el conocimiento** de los aspectos culturales y personales **del “otro”** sobre la base del respeto por la diversidad.

Diversas investigaciones han documentado las actitudes negativas, creencias y estereotipos que los estudiantes tienen acerca de diversos grupos. Se debe fomentar que el alumno conozca a los demás grupos y personas, describa las similitudes y diferencias de estos grupos y aprenda que diferencia no es sinónimo de deficiencia (Tiedt y Tiedt, 1990). No sólo deberíamos ser capaces de conceptualizar y comprender nuestra propia etnicidad, sino que también debemos tener conocimiento y sensibilidad hacia otros grupos. Desarrollar una amplia comprensión de la etnicidad y los grupos étnicos. Este conocimiento, así como la empatía por la diversidad étnica son necesarios (King, 1980). ¿Qué otros grupos además del mío están presentes en la sociedad? ¿cuáles son sus tradiciones, costumbres y estilos de vida?

- 2.2. **Respetar el derecho a la expresión cultural**, lingüística, etc. de cada persona, grupo étnico, pueblo, etc.

El conocimiento de las características y elementos culturales que definen la identidad de otros grupos y personas diferentes al propio debe ir acompañado de una actitud de respeto y valoración de aquéllas. Todas las personas tienen derecho a expresar y manifestar libremente sus actitudes, valores y sentimientos relacionados con su identidad personal y herencia cultural. La

afirmación de la propia identidad no puede construirse sobre el rechazo o discriminación de las características culturales de los demás. Respetar no quiere decir estar de acuerdo o asumir esos valores, sino reconocer la posibilidad que tienen las personas y los grupos culturales de manifestar conductas diferentes. Superar el etnocentrismo.

- 2.3. **Fomentar las relaciones interpersonales** y la interacción entre los miembros del grupo.

A través de la interacción con los demás aumenta, no sólo el conocimiento sobre otros grupos o personas, sino, también, el conocimiento de uno mismo. Así, a través de esa interacción, construida sobre un respeto y valoración de la diversidad cultural, se inicia el contacto entre culturas y el diálogo intercultural.

- 2.4. Desarrollar una conciencia y **valoración de la diversidad étnica** y cultural. Valorar la riqueza que representa para las personas y para la sociedad, en general, el **intercambio cultural**.

La convivencia entre culturas es hoy un reto que debe orientar la acción educativa (...) se debe lograr una convivencia armónica y estable entre culturas distintas sobre la base de que una auténtica comunicación intercultural sólo es posible sobre las bases de la igualdad, la no discriminación y el respeto a la diversidad (Ábad, Cucó y Izquierdo, 1993). El contacto cultural es una fuente de riqueza y enriquecimiento personal para todas las personas y para la sociedad.

- 3. Objetivo general:** Explorar, identificar y **valorar críticamente** los propios **estereotipos y prejuicios** acerca de diferentes grupos étnicos y culturales.

Objetivos específicos:

- 3.1. **Introducir** al alumnado en los **conceptos** de discriminación, estereotipos y prejuicios.

Las sociedades multiculturales se caracterizan por la presencia de personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos. Las percepciones o imágenes que se poseen sobre esas personas influyen de forma definitiva en nuestras expectativas hacia ellas, en nuestros juicios y en nuestro comportamiento. (Colectivo AMANI, 1994).

- 3.2. **Examinar los estereotipos y prejuicios** que se poseen sobre los diferentes grupos; reconocer cómo y porqué se han formado.

Se deben analizar y discutir los pensamientos estereotipados, su formación, procedencia y cómo conducen al prejuicio. Detectar el racismo tanto en los demás como en uno mismo y comprender cuáles son las condiciones

que lo activan. Detrás de los estereotipos están los valores que intenta transmitir la realidad. El conocer los valores que hay detrás de los estereotipos, permite desmontarlos (Colectivo AMANI, 1994).

3.3. **Promover** en el alumnado elementos de juicio y criterios propios para **rechazar y actuar en contra de actitudes sexistas, racistas e intolerantes**.

Se debe fomentar un conocimiento extenso y una empatía por las relaciones entre los grupos étnicos y raciales: ¿son estas relaciones cooperativas o antagónicas? ¿ha habido una historia de dominación de un grupo sobre otro? ¿cuáles son las tensiones que persisten entre los grupos étnicos? Fomentar el establecimiento de una conciencia crítica respecto a estos temas y generar esquemas alternativos de actuación en favor de la diversidad cultural y el derecho a la construcción de la propia identidad.

Actividades del programa

A continuación, presentamos una breve descripción de cada una de las actividades⁷ que han formado parte del programa de acción tutorial.

• **Bloque I:**

Actividad 1:

“La bandera con nombre”

Descripción del contenido:

“La bandera con nombre” es una actividad plástica que permite a los alumnos afirmar su sentido de identidad étnica y cultural, al unir en un mismo dibujo su nombre y su país de origen. Implica un proceso de reflexión personal y un cuestionamiento acerca de la identificación cultural y personal del alumno.

⁷ El «cuaderno del tutor/a» elaborado presenta de manera detallada: justificación de cada una de las actividades, contenido, objetivos, metodología, recursos, pautas para la evaluación de la actividad, etc. Asimismo, el «cuaderno para el alumnado» recoge las fichas de trabajo necesarias para llevar a cabo cada una de las actividades.

Actividad 2:

“La alegría de comer”

Descripción del contenido:

Es una actividad plástica que permite a los alumnos explorar y conocer sus raíces culturales y las características culinarias de su cultura. Es una actividad de exploración cultural. Los alumnos deben realizar una entrevista a alguno de sus familiares acerca de cuestiones relacionadas con el origen y tipo de comidas que se acostumbra a cocinar en su familia. Con la información recogida a través de las entrevistas y con las recetas y dibujos que cada uno de los alumnos ha recopilado se construye un mural que titulamos “La alegría de comer”.

Actividad 3:

“Las experiencias más importantes de mi vida”

Descripción del contenido:

Las experiencias de nuestra vida forman parte significativa de nuestra propia identidad. El propósito de esta actividad es que los alumnos reflejen los sucesos, momentos o acontecimientos principales de sus vidas (a través de un dibujo y una breve narración) y que consideren como estos hechos y experiencias contribuyen a construir una historia personal y cultural propia y única. Implica un proceso de reflexión personal; supone una selección y valoración de acontecimientos y experiencias personales o familiares que han marcado de alguna manera nuestra vida.

• **Bloque II:**

Actividad 4:

“La cultura a través de un símbolo”

Descripción del contenido:

Esta actividad es ideal para introducirse como actividad intermedia entre el bloque I y el bloque II, porque cubre ambos objetivos. Por un lado, sirve de refuerzo para desarrollar el objetivo central de las actividades del primer bloque que, recordemos, pretende fomentar el *desarrollo de la identidad étnica* del alumnado y, por otro, introduce a los alumnos en aquellas actividades encaminadas a *fomentar el conocimiento, valoración y aceptación de las características culturales y personales de todos sus compañeros*. La actividad se presenta a los alumnos y alumnas diciéndoles que van a tener la oportunidad de mostrar y hablar a sus compañeros acerca de un objeto que es personalmente significativo para ellos y que representa una parte significativa de su cultura (si alguno tiene dificultad en encontrar algún objeto, puede traer una fotografía).

Actividad 5:

“La entrevista del nombre”

Descripción del contenido:

En la primera actividad de este programa (“La bandera con nombre”) ya hemos visto que el nombre es un elemento fundamental y característico que identifica a cada una de las personas. En esa misma actividad y, posteriormente, en la actividad “Las experiencias más importantes de mi vida” hemos trabajado con los alumnos y alumnas cómo la pertenencia a un determinado grupo étnico o las experiencias de vida experimentadas por cada persona constituyen también parte fundamental de nuestra identidad. Después de que cada uno ha reflexionado en torno a su identificación y pertenencia, ha pensado en qué medida influye y se manifiesta en él la herencia étnica y cultural de su familia, etc. ha llegado el momento de que, basándonos en una identidad propia valorada positivamente, conozcamos cuáles son las características culturales y personales de los compañeros a través del intercambio y del diálogo. Para ello, proponemos que los alumnos se entrevisten entre sí acerca de su nombre, discutiendo/tratando su significado, incluyendo sus sentimientos y pensamientos acerca de él, conexiones culturales, etc. Al mismo tiempo, es una actividad que refuerza las que se han realizado previamente.

Actividad 6:

“La diversidad es riqueza”

Descripción del contenido:

Esta actividad pretende que los chicos valoren la riqueza que representa para las personas el convivir con gentes de otras culturas, razas y religiones. La mezcla e intercambio de culturas conlleva un enriquecimiento para las personas y para la sociedad. En el primer bloque de actividades, pretendíamos afianzar a los alumnos en su propia identidad, que se conocieran más a sí mismos, que se sintieran seguros y mostraran una autoestima positiva. En este segundo bloque, con la actividad “La diversidad es riqueza”, pretendemos que los alumnos valoren positivamente la existencia en el aula y en la sociedad, en general, de diversas culturas, razas o religiones. Que no vivan la diversidad cultural como una amenaza, sino como un enriquecimiento mutuo. Para ello, dividimos la clase en dos grupos: uno de ellos intenta imaginar qué pasaría en una sociedad en la que todos fueran iguales, todo el mundo pensara igual y no hubiera ninguna diferencia entre las personas. El otro grupo, imagina un mundo en el que personas diferentes conviven de manera pacífica y se enriquecen mutuamente. Cada grupo elabora un mural en el que recoge las aportaciones de los miembros del grupo. Se realiza una puesta en común y una reflexión final con toda la clase acerca de las cuestiones que han presentado ambos grupos.

• Bloque III:Actividad 7:

“El origen de las percepciones”

Descripción del contenido:

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

Actividad 8:

“La taza de caldo”

Descripción del contenido:

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

	Objetivo 1 Fomentar el desarrollo de la <u>identidad étnica</u> del alumnado a través de la búsqueda, conocimiento, valoración, expresión y afirmación de sus características culturales y personales.			Objetivo 2 Fomentar el conocimiento, <u>valoración y aceptación</u> de las características culturales y personales de <u>los demás</u> .			Objetivo 3 Explorar, identificar y <u>valorar críticamente</u> los <u>propios estereotipos</u> y <u>prejuicios</u> acerca de diferentes grupos étnicos y culturales.									
	Bloque I			Bloque II			Bloque III									
	1	2	3	4	5	6	7	8								
Componentes de la identidad étnica																
1. Autoidentificación	✓				✓											
2. Actitud hacia el propio grupo o evaluación del grupo	✓					✓	✓	✓								
3. Actitud hacia uno mismo como miembro del grupo	✓		✓		✓	✓										
4. Conocimiento. Interés por el conocimiento del grupo		✓		✓	✓											
5. Conductas y prácticas étnicas		✓		✓												
6. Compromiso étnico							✓	✓								
Actividades:	<table border="1"> <tr> <td>1. La bandera con nombre</td> <td>3. Las experiencias más importantes de mi vida</td> <td>5. La entrevista del nombre</td> <td>7. El origen de las percepciones</td> </tr> <tr> <td>2. La alegría de comer</td> <td>4. La cultura a través de un símbolo</td> <td>6. La diversidad es riqueza</td> <td>8. La taza de caldo</td> </tr> </table>								1. La bandera con nombre	3. Las experiencias más importantes de mi vida	5. La entrevista del nombre	7. El origen de las percepciones	2. La alegría de comer	4. La cultura a través de un símbolo	6. La diversidad es riqueza	8. La taza de caldo
1. La bandera con nombre	3. Las experiencias más importantes de mi vida	5. La entrevista del nombre	7. El origen de las percepciones													
2. La alegría de comer	4. La cultura a través de un símbolo	6. La diversidad es riqueza	8. La taza de caldo													

Gráfico 6.1. Relación entre los componentes de la identidad étnica y los objetivos y actividades del programa

Relación entre las dimensiones o componentes de la identidad étnica, los objetivos y las actividades del programa

Las actividades que forman parte del programa de acción tutorial están dirigidas a potenciar uno o varios componentes de la identidad étnica. En la tabla de la página anterior se presenta a modo de síntesis los objetivos generales del programa, su relación con los bloques de actividades y los componentes de la identidad étnica (Phinney, 1991) en los que incide cada una de las actividades del programa. Aproximadamente, dos terceras partes de las actividades del programa están dirigidas a cubrir el primer objetivo del programa de acción tutorial. La necesidad de incidir, en primer lugar, en el establecimiento de una autoestima positiva y una reflexión acerca de diversas cuestiones relacionadas con la diversidad cultural antes de trabajar actividades, relacionadas, fundamentalmente, con el segundo y tercer objetivo del programa ha quedado justificada en el apartado anterior y será retomada, nuevamente, cuando presentemos los bloques temáticos del programa.

El **objetivo 1:** incide en todos los componentes de la identidad étnica menos en el de compromiso étnico que, en todo caso, se trabaja indirectamente en el último objetivo. Este componente se adecua más a ser trabajado con alumnado de mayor edad a la que el programa está dirigido.

El **objetivo 2:** además de reforzar los componentes de la identidad étnica abordados anteriormente (por ejemplo, a través de las interacciones interpersonales aumenta el conocimiento de uno mismo), se incide de manera especial en los componentes 3, 4 y 5. Fundamentalmente, se centra en cuestiones de interdependencia y relación entre el alumnado de diversos grupos. Aunque los componentes de la identidad étnica hacen referencia a los sentimientos, percepciones, conocimientos, actitudes, etc. de la persona hacia su propio grupo étnico, no podemos olvidar que la propia identidad se construye a través de procesos cognitivos y afectivos en los que tanto las comparaciones interpersonales como intergrupales contribuyen a un autoconocimiento y a la emergencia de la propia identidad. Así, el objetivo 2 hace referencia, también, a las actitudes hacia las demás personas como pertenecientes a un grupo étnico determinado y a las actitudes hacia otras personas y grupos distintos al propio. Incidiría en promover y fomentar el contacto entre el alumnado de diferentes grupos, y que todos los alumnos y alumnas conozcan los elementos y rasgos culturales que definen y caracterizan a sus compañeros.

El **objetivo 3:** culminaría los aspectos ya trabajados anteriormente incidiendo en elementos clave de una identidad étnica alcanzada como son una actitud crítica y un compromiso étnico. Trabajaría la dimensión del yo que actúa con/hacia los demás. Se dirige fundamentalmente a fomentar actitu-

des de valoración y respeto hacia los demás grupos y una conciencia crítica sobre cuestiones relacionadas con los estereotipos y la discriminación étnica y cultural.

Fundamentos que guían la aplicación del programa

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

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

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

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

2. **La estructura jerárquica** del programa responde a los modelos de desarrollo social y personal que indican que es necesario comenzar por una reflexión sobre la propia identidad para después ser capaz de conocer al "otro", ser capaz de ponerte en su lugar y desarrollar una empatía y sensibilidad hacia otras personas y grupos. Se busca la cons-

trucción de la identidad de los alumnos y alumnas de una manera positiva. Se podrá llegar a trabajar actividades sobre el tratamiento de los prejuicios y la discriminación, sobre la base de una identidad firme, en el sentido de madura, construida sobre la visión positiva de uno mismo y la aceptación positiva del otro, pudiéndose instaurar un diálogo y comprensión interculturales desde una simetría cultural y una empatía hacia la diversidad cultural que admite y respeta el derecho a la identidad étnica y cultural de las personas. No es una tarea fácil trabajar en el aula conflictos sobre la diversidad y la diferencia cultural cuando la propia identidad está construida sobre la destrucción del otro o desde patrones de asimetría cultural o cuando la persona no ha alcanzado un entendimiento y autocomprensión sobre la propia.

3. **Es un programa para todo el alumnado:** inmigrante (migración interna y externa), autóctono, segundas generaciones, etc. No se debe caer en la idea que el programa es para el alumnado extranjero o de minorías étnicas. Puede causar desmotivación en el alumnado que percibe que el programa “es uno de esos materiales para que ellos (los “extranjeros”) muestren y expliquen su cultura”. Todas las personas desarrollamos una identidad.
4. La construcción positiva y la valoración de la identidad comporta un **efecto positivo en el autoconcepto y la autoestima del alumnado.** Insistimos en la relación e interconexión del concepto de identidad étnica y el de autoestima. Es fundamental favorecer una relación positiva de cada persona consigo misma y con las demás.
5. Se adopta el concepto de “**cultura**” como algo **dinámico** y no estático. Ya hemos comentado la interrelación que existe entre el proceso de construcción de la identidad y los procesos de aculturación. A lo largo del programa se hace referencia constantemente a la identificación del alumno con su grupo, la reflexión sobre el grupo, etc. Podría parecer que lo que se pretende es que el alumnado se identifique y escoja una identidad, aquélla que proviene por haber nacido y haber sido socializado en un grupo étnico determinado. Nada más lejos de nuestra intención pues somos conscientes de que estaríamos adoptando una concepción esencialista del concepto de etnia y cultura y caeríamos en la ya comentada “falacia de la identidad monolítica” que señalaba Stanfield (1993). Asimismo, aunque se trabaja fundamentalmente la identidad construida a través de la identificación con uno o varios grupos étnicos, las actividades permiten ampliar el concepto de identidad e incluir y trabajar otras “identidades sociales” particularmente relevantes en la época de la adolescencia.

Organización y secuenciación de las actividades del programa

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

Bloque I: Conocimiento de la propia identidad

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

Bloque II: Interdependencia. El conocimiento de los demás

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

Bloque III: Contra el prejuicio y la discriminación

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

Las actividades del primer bloque están fundamentalmente orientadas a que el alumno reflexione e indague en aspectos relacionados con su propia identidad cultural mientras que las actividades del segundo bloque promueven su interacción con otros miembros del grupo con el fin de que explore y conozca otras culturas y estilos de vida distintos al propio. El eje central del programa lo configuran las actividades del primer bloque puesto que constituye la base sobre la que posteriormente podrán desarrollarse las demás: la aceptación de las características personales y culturales de uno mismo, el establecimiento de una autoestima personal positiva y la aceptación por parte del grupo clase de todos y cada uno de sus miembros, son condiciones previas para iniciar el "diálogo entre culturas" y, posteriormente, el trabajo con los alumnos sobre temas relacionados con los estereotipos, el racismo y la discriminación.

• **¿Por qué comenzamos con el conocimiento de la propia identidad?**

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

"Experiencias escolares diseñadas para fomentar el conocimiento y asunción positiva de la propia herencia étnica y cultural, exponiendo al alumnado a estilos de vida y opciones culturales alternativos, promoviendo así una comprensión y apreciación de la validez de la etnicidad de los demás, llenando los vacíos que la mayoría de los alumnos y alumnas tienen acerca de la diversidad racial, étnica y cultural" (1975: 177-178).

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

"Se debe ayudar a los alumnos a desarrollar una mayor auto-comprensión. Los alumnos deben desarrollar comprensiones más elaboradas de por qué ellos son de la manera que son, por qué sus grupos culturales y étnicos son de la manera que son y qué significan la etnicidad y la cultura en sus vidas diarias. Estas auto-comprensiones ayudarán a los alumnos a manejar de forma más efectiva situaciones en las que la etnicidad y la cultura pueden jugar parte" (1992: 281).

- **La diferencia es la base de la identidad**

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

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

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

La Teoría de la identidad social (Tajfel, 1984) resalta la importancia que tiene la presencia en la sociedad de grupos sociales diferenciados como base para la construcción del propio sentido de pertenencia. En ese sentido, es importante ayudar al alumnado a realizar un acercamiento a esos grupos. Que el alumnado no perciba la existencia de diversos grupos como algo amenazador sino como una posibilidad y necesidad de enriquecimiento mutuo (Galino y Escribano, 1990: 20):

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

- **Actuar desde la comprensión y el respeto**

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

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

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

Articulación de las actividades en un programa de acción tutorial

Las actividades seleccionadas constituyen la base del programa de acción tutorial presentado. El programa consta de dos cuadernos⁸:

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

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

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

⁸ Véase la nota 1 sobre la publicación de estos cuadernos.

- *Temporalización: ¿cuándo?* A modo de orientación, se especifica el número de horas totales que suponen las diversas sesiones de aplicación del programa así como posibles adaptaciones.

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

Justificación de la actividad:

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

Recursos:

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

Desarrollo de la actividad:

- Descripción detallada del desarrollo (contenido, duración orientativa de las diferentes dinámicas de la actividad, etc.) a lo largo de la sesión o sesiones. Generalmente, la estructura de una actividad incluye siempre: presentación de la actividad por parte del tutor/a, trabajo individual o en grupos, puesta en común en clase, debate y reflexión final.
- Se informa del número de sesiones previstas para el desarrollo de la actividad.
- Se incluye un apartado en el que se ofrecen orientaciones y ejemplos de cómo se puede presentar la actividad al grupo clase, cómo iniciar la reflexión sobre un tema, cómo motivar al alumnado, etc.
- Se indica la metodología más apropiada para llevar a cabo las diferentes dinámicas de cada actividad: en pequeños grupos, trabajo individual, reflexión en gran grupo, etc.
- Algunas actividades presentan un apartado ("Extensión de la actividad") en el que se ofrece la posibilidad de continuarla ya sea aumentando el número de sesiones de la misma o trabajando ciertos aspectos en otras materias.

Evaluación de la actividad:

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

7. LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA. DISEÑO EVALUATIVO

7.1. PRETENSIONES DE LA EVALUACIÓN

Las metas que nos proponíamos en la investigación propuesta se plantearon así inicialmente:

- a) Valorar la incidencia del programa de acción tutorial "orientado al desarrollo de la identidad étnico cultural" en el alumnado de esos centros, en dimensiones tales como:
 - el nivel de integración escolar.
 - su rendimiento académico.
 - las relaciones que se establecen en el aula.
 - su autoconcepto, autoestima e identidad étnica.
- b) Valorar la incidencia que suscita este tipo de investigación en la vida del centro educativo situado en un contexto multicultural determinado. Nos interesa especialmente conocer esta incidencia contrastándola con la que hemos podido observar en otros procesos de investigación acción (de investigaciones precedentes) orientados a hacer avanzar propuestas educativas de educación intercultural. Nos fijaremos en:
 - La implicación que suscita en el profesorado participante este tipo de metodología, así como su satisfacción por la experiencia vivida, en contraste con otros procesos de investigación-acción que se han desarrollado en el periodo 1994-96.
 - La sensibilización y cohesión del claustro ante proyectos de educación intercultural.
 - Los modelos de comunicación educativos y disciplinares que aparecen con mayor frecuencia en las aulas estudiadas y su posible evolución.

Al definir de esta forma nuestros propósitos manifestábamos nuestro interés hacia dos tipos de cuestiones bastante diferenciadas:

- las que se orientan a la valoración de los posibles efectos del programa en el alumnado participante.
- las que se vinculan más o menos estrechamente a la mejora de las instituciones, y del profesorado y de la acción educativa como consecuencia del *proceso formativo* y *transformador* que desencadenan algunos modelos de evaluación de programas.

Este segundo aspecto había constituido sobre todo, el hilo conductor de nuestra inquietud investigadora en los últimos años. Supuesta la necesidad de abrir los centros escolares a proyectos y programas de educación intercultural, nuestro reto era como hacerlo, movilizándolo al máximo las energías y motivación del profesorado y alumnado de esos centros.

Nuestra experiencia previa nos había confirmado en mantener unidas *la formación, la innovación* propuesta (en este caso el desarrollo del programa de acción tutorial) y la *investigación evaluativa* sobre el mismo.

Nos hallamos pues, ante un caso claro de *evaluación formativa*, orientada a mejorar la calidad de los procesos educativos a través de una retroalimentación permanente.

7.2. CUESTIONES QUE GUÍAN LA EVALUACIÓN

Algunos autores en investigación evaluativa de corte cualitativo insisten en la necesidad de que el evaluador se plantee unos *temas*, unas cuestiones que orienten y expresen la comprensión de lo que se busca, que guíen la recogida de datos y faciliten la organización del informe.

“ Quizá –nos advierte Stake– la tarea más difícil del investigador es la de diseñar buenas preguntas, las preguntas de la investigación, que dirijan la atención y el pensamiento lo suficiente pero no en exceso” (Stake, 1998: 25)

De acuerdo con lo que pretendíamos, que ha quedado explicado en el punto anterior, nos hemos formulado *unas cuestiones* que se han ido reelaborando también conforme avanzaba el trabajo. Ellas nos han permitido después ordenar la recogida de información para la presentación del informe evaluativo. Veámoslos en la siguiente tabla:

Tabla 7.1. Cuestiones que guían la investigación

1. Para la comprensión de los contextos y caracterización de los participantes.
 1. ¿Qué rasgos caracterizan los *contextos educativos multiculturales* estudiados? Los centros de educación secundaria, ¿son similares en estos rasgos a los colegios de E.G.B.? ¿Cuáles son sus diferencias más significativas respecto a:
 - las personas que viven en esos contextos (alumnos y profesores especialmente)
 - el ambiente de aprendizaje.
 - los modelos educativos, de comunicación y disciplinares.
 - la integración de las minorías.
 - la actitud del profesorado ante la educación intercultural.
 2. ¿Cuáles son las principales necesidades, *problemas y retos* educativos que están viviendo los centros estudiados, donde se imparte la educación secundaria obligatoria, en contextos multiculturales? ¿Creemos que son propios de este tipo de contextos o existen otros factores que están incidiendo con igual o mayor fuerza que el explicitado? ¿Podrían generalizarse algunos de estos problemas?
2. Para la evaluación del programa.
 1. ¿Responde inicialmente a las necesidades educativas observadas en el diagnóstico inicial desde una perspectiva intercultural?
 2. ¿Se ha podido *desarrollar el programa* de acuerdo a las pautas previstas? ¿Cuáles han sido las principales dificultades? ¿Qué modificaciones se han propuesto? ¿Qué modificaciones se han introducido?
 3. El hecho de aplicar el programa el propio profesor o un investigador externo ¿Incide significativamente en el desarrollo del programa, en la consecución de sus objetivos?
 4. Qué tipo de seguimiento y apoyo al profesorado en el desarrollo de una innovación parece aumentar:
 - una mayor comprensión del programa .
 - la implicación en el proceso.
 - mayor nivel de satisfacción.
 - reacciones más positivas del profesorado no participante del centro, que convive con el profesorado participante.
 5. ¿Tenemos indicadores de que se van alcanzando los objetivos previstos en las dinámicas del programa?
 6. ¿Se están produciendo cambios, presumiblemente atribuidos al programa, en el nivel de integración social e identidad social e identidad étnico cultural del alumnado? La amplitud o características del cambio ¿es distinta en los alumnos autóctonos y en los pertenecientes a minorías?
 7. ¿Qué cambios, si es que existen, se han podido producir en la interacción educativa en el aula, como consecuencia de la aplicación del programa?
 8. ¿Qué cambios, si es que existen, parecen producirse a nivel de centro en relación con la educación intercultural?
 9. Se están produciendo cambios, presumiblemente atribuidos al programa que no se esperaban?
 10. ¿Qué posibles adaptaciones o modificaciones futuras deberían hacerse al programa para optimizar su finalidad educativa? ¿Qué otras vías alternativas se sugieren para desarrollar esta finalidad?

Los temas, nos recuerda Stake en la obra citada, pueden ser afirmaciones o preguntas. Nosotros no hemos seguido su sugerencia de que éstas se reduzcan a dos o tres. Sin embargo, un análisis detenido de las mismas permitiría su reducción a estos temas:

- Diferencias entre los contextos escolares de E.G.B. y Secundaria, con población multicultural.
- Posibilidad y utilidad del programa en esos contextos para desarrollar la identidad étnico-cultural y la integración del alumnado.
- Dialéctica interno/externo en la evaluación de programas.
- Seguimiento y apoyo de los procesos para una mayor implicación de los participantes en la construcción del programa.

Nos preocupa especialmente el arraigo de los cambios no sólo personales sino institucionales que favorecen la educación intercultural.

7.3. MODELO PROPUESTO

El *modelo* que elaboramos tiene considerables puntos de contacto con el modelo CIPP de Stufflebeam y Shinkfield (1987), el de Rossi y Freeman (1984) o el de Pérez Juste (1994) por citar algunos.

Con todos ellos coincidía en su carácter *procesual*. Pero insistíamos en estos aspectos:

- Promover el desarrollo del programa facilitando su *perfeccionamiento progresivo*
- Ofrecer una *información continua* y sistemática procedente del contexto y de todas las fases del proceso de planificación, aplicación del programa y valoración de sus resultados para favorecer :
 - mayor *comprensión* del proceso de aplicación del programa.
 - la *implicación* del profesorado participante.
 - la *satisfacción* de las necesidades sentidas en el contexto educativo de cada institución.
 - *mejor utilización* de los recursos disponibles.

Al incluir metas con un claro componente de utilidad junto a otras que insistían en la participación o en la comprensión en profundidad de los procesos, resulta un modelo difícilmente clasificable en las categorías propuestas por Greene (1994): pos positivista, pragmático, interpretativo y crítico.

En esquema el modelo podría expresarse en estos momentos. (Véase en la página siguiente).

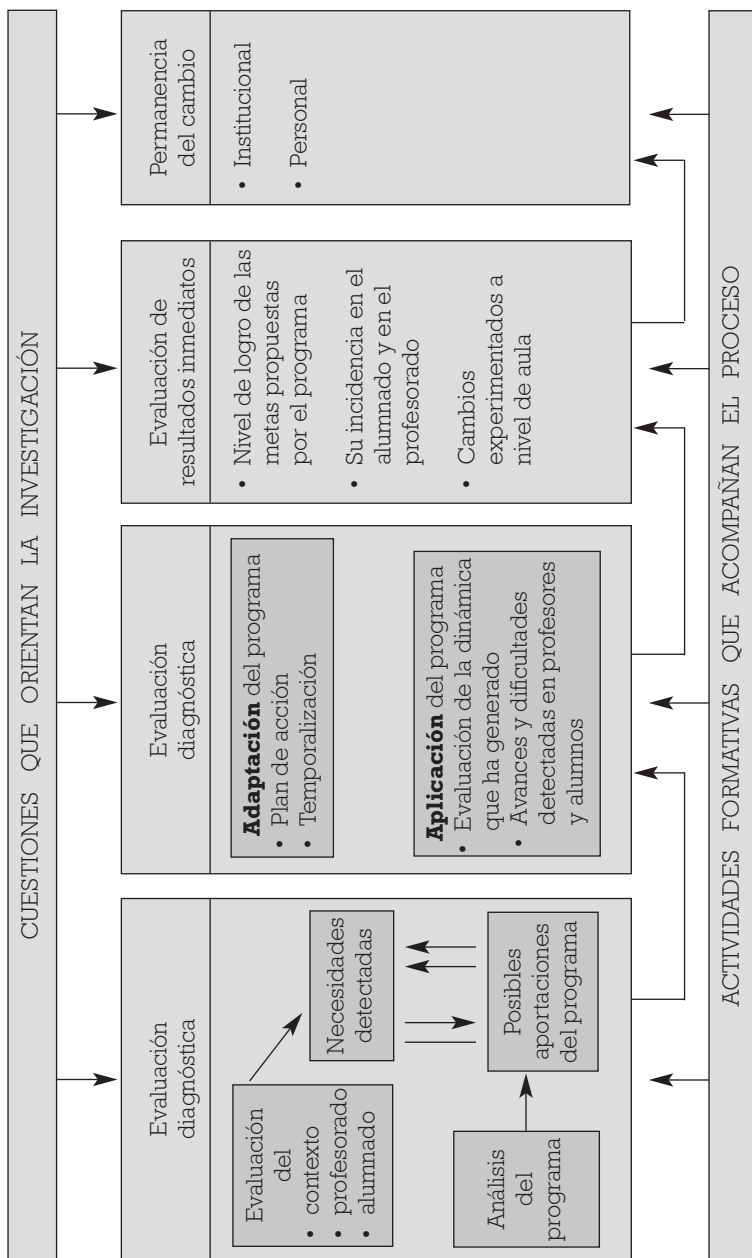


Figura 7.1. Modelo general evaluación

Es importante destacar que los cuatro momentos del modelo deben especificarse de acuerdo con el problema y las cuestiones que *focalizan* el diseño evaluativo y que se hallan más o menos explícitas en las metas de la investigación. De hecho el *qué* queremos evaluar (contenido) se relaciona íntimamente con el *para qué* queremos realizar la evaluación (metas) y a *quién* daremos cuenta o informaremos de los resultados de la misma (audiencia).

Justificaremos brevemente algunos de los rasgos más relevantes del modelo planteado:

La evaluación diagnóstica como punto de partida

Las investigaciones precedentes nos habían confirmado en la importancia de estudiar a fondo los contextos escolares, como fase previa de cualquier información¹. A través del diagnóstico podemos detectar con mayor precisión *las necesidades educativas* y ajustar a ellas nuestra actuación, en este caso el programa de acción tutorial. Pero no es esa función práctica la única finalidad del diagnóstico.

La *comprensión* en profundidad de lo que sucede en el Centro y la caracterización de las personas que viven la realidad educativa constituye en sí una aportación importante a la educación intercultural al permitirnos conocer los modelos habituales educativos, el estilo de comunicación y el tipo de disciplina que los profesores participantes suelen desarrollar, contrastándolos con los obtenidos en investigaciones precedentes y valorándolos desde el enfoque intercultural. Asimismo, podemos conocer *la conciencia* de la realidad multicultural del Centro que la comunidad educativa tiene y no sólo el profesorado participante; de las *respuestas interculturales* que se dan en las declaraciones de principios y en la vida en general de la institución, así como la provisión de recursos que se ponen al servicio de la diversidad cultural.

La *información* que se recoge sobre las *características* de los estudiantes en dimensiones sobre las que presumiblemente actuará el programa, nos ayuda a comprender mejor la población escolar objeto de estudio, evitando que los estereotipos y opiniones apriorísticas incidan decisivamente sobre nuestra percepción.

Mientras se realiza el diagnóstico tiene lugar *el encuentro* entre los investigadores/evaluadores y el personal del centro. En torno a las actividades que se desarrollan, unos y otros inician un mutuo conocimiento y unas relaciones indispensables para los procesos evaluadores posteriores.

¹ Véase al respecto: Bartolomé, (Coor) (1997) *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs, que sirve de referencia a este informe.

Tabla 7.2. Algunos elementos clave para el diagnóstico

PRETENSIONES	ESTRATEGIAS	UTILIDAD
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer <i>la conciencia</i> de su realidad multicultural que tiene el centro y su <i>actitud</i> ante la educación intercultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas informales y semiestructuradas al profesorado. • Análisis de documentos del Centro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar modelos multiculturales en los centros para explorar sus necesidades.
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la posible existencia de una dimensión intercultural en las actividades generales del centro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante. • Entrevistas semiestructuradas con el profesorado. • Entrevistas informales con diversos miembros de la comunidad. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los modelos habituales educativos, los estilos de comunicación y los tipos de disciplina que utilizan los profesores participantes. • Explorar las <i>actitudes</i> del profesorado ante la educación intercultural y sus <i>expectativas</i> ante el programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación no participante en el aula. • Entrevista semiestructurada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los modelos para explorar sus necesidades.
<ul style="list-style-type: none"> • Describir y caracterizar el colectivo de estudiantes que presumiblemente trabajará el programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas en profundidad. • Autoinformes. • Observación no participante de las relaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender los rasgos que definen la población escolar. • Valorar la necesidad del programa.
<ul style="list-style-type: none"> • Devolver elementos del diagnóstico al profesorado y las necesidades detectadas. • Dar a conocer el programa y analizar su utilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de pruebas. • Equipo de trabajo dentro del Centro. • Seminario formativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formar al profesorado para poder comprender la necesidad de una educación intercultural y motivar para la aplicación del programa.

Es también ese periodo cuando podemos exponer las *actividades* del profesorado ante la educación intercultural, sus *experiencias* anteriores, sus *expectativas* ante el programa propuesto, al tiempo que *lo damos a conocer* vemos posibilidades y límites, dentro de un *proceso formativo*.

Como hemos escrito en otras ocasiones es necesario contar con el factor humano como elemento clave en la evaluación de programas.

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

Esta es una de las cuestiones que orientan nuestra investigación como indicábamos al comienzo del capítulo.

Conforme se van perfilando las *necesidades* de la realidad educativa estudiada podemos contrastarlas con estas posibilidades del programa para ver su aportación real.

En síntesis: el diagnóstico en nuestro modelo educativo se ha trabajado a partir de los elementos que aparecen en el cuadro 1 de este capítulo.

Como podremos después contrastar, los tres centros estudiados varían en la utilización de algunas estrategias, de acuerdo con sus posibilidades y con sus preferencias².

Evaluación del proceso

Desde *el contraste* y la *congruencia* hallados entre las necesidades detectadas a partir de la evaluación diagnóstica de la institución y las posibles aportaciones del programa, se inicia un periodo más o menos intenso, de *adaptación* del mismo en orden a su aplicación y valoración posterior.

Pérez Juste (1994: .525-526) plantea dos razones fundamentales que hacen aconsejable esta evaluación del proceso: validar el programa, cuando se trata de la primera aplicación tanto en metas como en metodología y medios y facilitar, en posteriores sanciones, la toma de decisiones en orden a su mejora que puedan optimizar los resultados. En ambos casos se aconseja una flexibilidad que no llegue a alterar la esencia del programa como tal.

² El volumen de anexos del Informe ya citado recoge la relación de instrumentos utilizados, guías y protocolos, muestras de transcripciones y resúmenes de datos. Véase Anexo I.

Estas dos situaciones se han dado en nuestra investigación. La aplicación en el colegio Cervantes tenía por finalidad la validación del programa. Las aplicaciones posteriores permitían conocer su funcionamiento y valorar su utilidad cuando se aplicaba en otros contextos escolares (institutos), y con una organización académica y educativa presumiblemente diversa por la introducción de la ESO. En los informes de los centros se describe el *plan de acción* y la *temporalización* propuesta.

En un trabajo sobre la evaluación del proceso (Bartolomé, 1990), hemos señalado cómo ha de enfrentarse a múltiples interrogantes entre los que Berk y Rossi (1990: 63) señalan:

- ¿Está enriqueciendo a los destinatarios del programa?
- ¿Se está desarrollando apropiadamente?
- ¿Cómo se articulan las estrategias con las metas?
- ¿Qué dificultades y logros se están percibiendo ?

Cuando estamos trabajando en una evaluación del proceso, el carácter cambiante del mismo, nos obliga en la práctica, tanto a *descubrir lo* que está sucediendo como a *verificar lo* que ha sido descubierto (Patton, 1984: 47). Pero además, en el desarrollo de las estrategias educativas, los participantes van ampliando su concepción de las metas del programa, lo cual lleva, inevitablemente a una mutua adaptación:

- los participantes modifican sus prácticas de acuerdo a los requerimientos del programa.
- las metas y estrategias del programa se adaptan a la realidad donde se está implementando.

Todo ello dificulta enormemente la evaluación del proceso.

Esta tiene además modalidades diversas según sea:

- el espacio *formativo* habilitado para el intercambio de información entre los participantes y los evaluadores (seminario, equipo de trabajo en el centro) y la duración y frecuencia de las reuniones.
- el nivel de implicación del profesorado en la aplicación de las dinámicas.
- el compromiso y permanencia de los investigadores / evaluadores en la institución educativa.

De ahí la diversidad en esta evaluación que puede apreciarse en la lectura de los informes.

Tabla 7.3. Elementos claves de la evaluación de proceso

PRETENSIONES	ESTRATEGIAS	UTILIDAD
<p>PREVIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adaptar el programa y desarrollar un plan de acción adecuado al alumnado y al tiempo disponible. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sesiones grupales con el profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Permite hacer una programación <i>realista</i> de acuerdo con las posibilidades existentes. • Que el profesorado comience a familiarizarse con el programa.
<p>APLICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer si el programa se ha ido desarrollando de acuerdo con las pautas previstas y qué posibles modificaciones se han propuesto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diario e informes del profesorado. • Sesiones grupales (equipos de trabajo y seminario). • Entrevistas semiestructuradas al profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es importante para conocer la viabilidad del programa en contextos similares y de cara a su optimización.
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer si se han ido alcanzando los objetivos propuestos en cada dinámica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante y no participante. • Producciones del alumnado. • Sesiones del equipo de trabajo. • Entrevistas a los alumnos y alumnas. • Las sesiones grupales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar la efectividad de cada dinámica.
<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los elementos que han permitido avanzar o han dificultado el proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los materiales obtenidos con las estrategias anteriores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ayuda a comprender mejor el éxito o el fracaso en el desarrollo del programa.

Las estrategias utilizadas han sido preferentemente entrevistas informales a diversos miembros de la comunidad educativa, sesiones formativas con el profesorado, algunas entrevistas semiestructuradas al profesorado participante y no participante, producciones de los propios alumnos durante las dinámicas del programa, observación participante y no participante tanto del profesorado como de los evaluadores / investigadores (e incluso de alguna alumna) recogida a través de notas de campo y diarios, etc. También en las entrevistas realizadas al finalizar la aplicación en dos de los tres centros, y en los informes del profesorado participante de dos centros podemos encontrar elementos importantes de cara al informe evaluativo del proceso.

Evaluación de los resultados inmediatos

El impacto del programa puede observarse en tres momentos diversos:

- *Analicamente, durante el proceso*, después de la aplicación de cada dinámica, para observar si se han cubierto los objetivos que nos habíamos propuesto en ella.

Esta primera evaluación de resultados puede incluirse en la etapa del proceso de la valoración de los resultados.

- Estudiando la *incidencia global* del programa, en el alumnado, en el profesorado y en la dinámica del aula o en la vida del centro.

La *utilidad* de esta etapa evaluativa es evidente. Nos permite comprobar, a corto plazo, la eficacia del programa en las dimensiones observadas y a partir de las metas que se habían propuesto.

La pregunta clave es: *¿Ha cambiado algo y en qué sentido, dentro del contexto estudiado, que pueda ser atribuido al programa?* Probablemente este último punto, es decir, el tema de la *atribución* es el más difícil de comprobar, ya que en la compleja dinámica escolar existen una multiplicidad de factores que en este tipo de evaluaciones, no son controlables. Recogemos entonces evidencias, desde el punto de vista de los participantes y la atribución que ellos dan a sus propios cambios. También es importante explicitar el origen de las posibles distorsiones sufridas, si es que se conoce.

Veamos un resumen de esta etapa evaluativa.

Tabla 7.4. Evaluación de resultados

PRETENSIONES	ESTRATEGIAS	UTILIDAD
<ul style="list-style-type: none"> • Valorar el potencial de cada dinámica o de los bloques de dinámicas para conseguir los objetivos propuestos en el alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de materiales producidos en la acción tutorial. • Entrevistas en profundidad al alumnado. • Encuesta final al alumnado. • Entrevistas informales al profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nos permite tomar decisiones para modificar el programa de cara a su optimización.
<ul style="list-style-type: none"> • Valorar el cambio que se ha producido en algunas variables estudiadas en el diagnóstico del alumnado. • Valorar el <i>nivel de satisfacción</i> de los participantes en el programa (profesores y alumnos) respecto al mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nueva aplicación de algunos instrumentos aplicados en el diagnóstico: test sociométrico, cuestionario de identidad étnico cultural, autoconcepto, etc. • Encuesta final al alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar decisiones acerca de la eficacia del programa y comparar niveles conseguidos en distintas aplicaciones o en referencia a logros anteriores del mismo programa.
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la valoración final que hace el profesorado del programa y las propuestas de mejora que plantea. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista en profundidad a los tutores. • Entrevista en profundidad a la dirección del centro. • Informe escrito por los tutores. • Sesiones finales del seminario para presentar los informes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la apropiación del programa por el profesorado y la probabilidad de que arraigue esta innovación con la incorporación de las mejoras.
<ul style="list-style-type: none"> • Comprobar la posible incidencia del programa en la vida del aula: evolución de los modelos educativos, de comunicación y disciplinares, así como de las relaciones existentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante en el aula. • Entrevista en profundidad a los tutores y a los alumnos y alumnas participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el arraigo institucional a partir de cambios personales y organizativos.

Como en las etapas anteriores la evaluación realizada en los distintos centros ha variado bastante en función de las posibilidades de la nueva aplicación de los instrumentos, fuentes de información utilizadas, etc.

Es importante en esta etapa cumplimentar las *opiniones y percepciones* que tienen los sujetos participantes del proceso vivido (Por ejemplo: "*Hemos aprendido a conocernos y a relacionarnos más*") con lo que podemos obtener por otras fuentes de información o de intentos de medición de esa misma realidad: (observación de las relaciones que se establecen en el aula, resultados del test sociométrico...) Esta complementariedad de métodos, estrategias, fuentes de información, etc, aumenta la credibilidad de la evaluación.

La permanencia del cambio

No es esta una etapa contemplada generalmente en la evaluación de programas. Sin embargo, constituye un aspecto fundamental de toda investigación que se articule con procesos de innovación y formación.

En los comienzos de la investigación-acción por ejemplo, Lewin consideraba *la cristalización del cambio* como un componente esencial de este enfoque y Jara (1970) señalaba la transformación real de la práctica como único criterio de validez o una credibilidad de la investigación participativa. Se trata de comprobar, no sólo la permanencia de *los efectos* del programa en las personas y la vida de la Institución, sino de las posibilidades de *continuidad* del mismo en el centro. También se pretende valorar en qué medida algunas de las necesidades iniciales, halladas en el diagnóstico han sido resueltas satisfactoriamente, no de forma coyuntural sino incorporando su solución a la dinámica cotidiana del Centro educativo.

En síntesis: si se están tomando decisiones que van en la línea de la *educación intercultural*.

En los procesos de investigación-acción la permanencia del cambio viene asociada a la evaluación-diagnóstico del siguiente bucle de la espiral del proceso y es a la vez punto de partida para una reflexión que desencadena nuestras prácticas transformadoras (Bartolomé, 1992). De ahí que las estrategias que se ponen en juego son similares a las del diagnóstico que hemos propuesto.

En nuestro caso, sin embargo, no se han previsto más que algunas estrategias que nos permitan recoger la información necesaria para señalar algunos indicadores sobre los objetivos previstos.

Tabla 7.5. Evaluación de la permanencia del cambio

PRETENSIONES	ESTRATEGIAS	UTILIDAD
<ul style="list-style-type: none"> • Comprobar la continuidad de los efectos del programa en el alumnado, en la vida del centro y el aula y en el profesorado participante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recoger indicadores a través de entrevistas individuales o grupales con el profesorado participante y no participante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reforzar la validez del programa.
<ul style="list-style-type: none"> • Recoger las valoraciones –pasados unos meses– que el profesorado participante hace de la experiencia vivida en la evaluación del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recoger indicadores desde la observación directa informal en la visita al centro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar las posibilidades de mantenimiento del programa.
<ul style="list-style-type: none"> • Analizar las nuevas condiciones de personal y funcionamiento del centro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recoger las valoraciones a través de conversaciones informales y entrevistas en profundidad al profesorado participante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar las dificultades para el mantenimiento del programa y de sus efectos.
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer el impacto que ha tenido, en las percepciones de profesores no participantes, la investigación evaluativa realizada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista al profesorado participante. • Entrevistas en profundidad al profesorado no participante. • Entrevistas informales a diversos miembros del centro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar posibilidades y dificultades de mantenimiento del programa. • Añadir un criterio externo a los procesos de validación.

La formación que acompaña el proceso

De acuerdo con el modelo previsto, debemos articular cada una de las etapas de investigación evaluativa con un proceso formativo del profesorado participante así como de los investigadores / evaluadores.

En otro capítulo estudiaremos la forma concreta en que lo hemos realizado, tanto a través del Seminario constituido para tal fin como de los equipos de trabajo que se han formado en cada centro.

Queremos, sin embargo resaltar algunos de los riesgos de esta formación, que ya ha sido tratada ampliamente en trabajos de investigación-

acción cooperativa (Oja, 1984). *"Habría pues que hablar de una formación orientada al desarrollo de competencias y otra orientada a favorecer procesos de maduración personal y grupal"* (Bartolomé, 1994: 398).

El profesorado ha de adquirir una mayor comprensión y conciencia del hecho multicultural en el contexto educativo y social donde realizan su labor y conocer las respuestas que se están dando desde diversos países y enfoques. Pero este estudio, no puede hacerse meramente teórico, sino íntimamente vinculado a la observación de su realidad y de su práctica educativa. Deberá pues familiarizarse con algunas estrategias de recolección de datos y aprender a describir y analizar aspectos no sólo de la conducta de los estudiantes sino de su propia conducta.

En la medida que adquiere una mayor comprensión del contexto y del marco teórico puede comprender mejor el programa y descubrir su conexión con las necesidades sentidas, tanto del centro y del alumnado como propias. Sin esta formación es difícil que se anime a aplicar el programa y menos a adaptarlo progresivamente a su realidad *haciéndolo suyo*.

Por otra parte, *"junto a las habilidades necesarias para intervenir con nivel aceptable de autonomía en el proceso de investigación y en la toma de decisiones inherentes al mismo, deberán ir avanzando en actitudes participativas que les permitirán formar parte del equipo de trabajo, potenciando la actividad y minimizando el conflicto"* (Bartolomé, 1994: 398).

Este será un criterio a la hora de evaluar si el modelo ha generado o no un auténtico proceso participativo que implica realmente al profesorado.

Finalmente, ha de aprender a redactar informes, para lo que es conveniente facilitar una guía y analizar críticamente los informes de los propios evaluadores, pudiendo llegar, si el grupo se consolida, a la redacción de informes conjuntos.

Paralelamente, los investigadores, en un tipo de evaluación formativa como la que proponemos, han de ir adquiriendo algunas habilidades que se añaden a las competencias habituales de su trabajo: conocimiento práctico de estrategias de procesos grupales (aprender a clarificar cuestiones, a motivar, a organizar tareas del grupo, a sugerir cambios, a recoger expectativas, a escuchar y preguntar, a reconocer sugerencias, a facilitar materiales, a conectar con sentimientos y problemas de los participantes); familiaridad con estrategias de investigación cualitativa y cuantitativa y una cierta capacidad para aprender a reconocer las posibilidades y límites de investigación que ofrecen las situaciones concretas. La elaboración de informes, de acuerdo a las diferentes audiencias³, constituye en sí uno de los aprendizajes más difíciles en este tipo de investigación.

³ En nuestro caso tenemos tres tipos de audiencias: el organismo que encarga la evaluación (CIDE); el profesorado de los centros y el público en general al que iría dirigida una posible publicación.

7.4. EVOLUCIÓN DEL MODELO ¿HACIA UN ESTUDIO DE CASOS?

La selección de los centros

Nuestro propósito inicial era desarrollar esta evaluación en los centros de Barcelona con los que se venía trabajando, desde un enfoque educativo intercultural, algunos procesos de investigación acción.

Sin embargo, de los previstos inicialmente (el C.P. Mare de Déu del Mar, el C.P. Pere Vila y el C.P. Cervantes⁴) sólo se ha mantenido este último en calidad de centro piloto para la aplicación del programa. El hecho de que esta aplicación se llevara a cabo durante el curso 1995-96 hizo posible su mantenimiento. En cambio, tanto el 1º como el 2º centro se convirtieron al inicio del curso 96-97 en centro de Primaria⁵. Dado que el programa está dirigido justamente a chicos y chicas del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, su aplicación y evaluación requería la elección de instituciones que albergasen alumnado de este nivel educativo.

El hecho de que gran parte del alumnado del Pere Vila pasara al Pau Claris (instalado en la parte del edificio que anteriormente correspondía al 1er centro) permitió orientar nuestra búsqueda hacia este último ya que parecía cumplir los requisitos que planteaba el programa de acción tutorial que pretendía aplicarse:

- ser un centro donde se imparte la educación secundaria obligatoria.
- la composición del alumnado presenta una destacable diversidad cultural.
- el profesorado del nivel seleccionado está inicialmente dispuesto a participar en el proceso de investigación evaluativa.

En cuanto a la selección del Milà y Fontanals, se inscribe dentro del proceso general de selección del profesorado para la participación en el seminario formativo, que explicaremos a continuación. Finalmente se escogió este Instituto por las posibilidades de acceso del mismo (explicitadas en el informe) y responde inicialmente a los criterios que nos habíamos planteado. La aceptación, por parte del claustro, de la propuesta nos parecía importante a la hora de facilitar la recogida de información. Un problema que surgió enseguida fue la no incorporación del profesorado de este centro al Seminario organizado.

⁴ Este centro como el Pau Clarís y el Milà i Fontanals, han dado su autorización para dar su nombre en el libro. Los denominaremos centro C, P y M respectivamente.

⁵ El C.P. Mare de Déu del Mar ha sido demolido recientemente.

Se optó entonces por la organización de un equipo de trabajo construido por los cuatro tutores y tutoras y la evaluadora a fin de conseguir un espacio para compartir experiencias, intercambiar opiniones, debatir dificultades, etc. Sin embargo, también esta última alternativa se ha visto reducida en la práctica, potenciándose más los apoyos personales al profesorado, llegando incluso a adoptar su rol y sustituir a uno de ellos en la aplicación del programa en una de las clases.

De esta forma –y aunque no era nuestro objetivo inicial– nos encontramos con tres centros que mantienen al tiempo grandes similitudes y diferencias⁶

Están situados en el mismo contexto social (distrito de Ciutat Vella, correspondiente al casco antiguo de la ciudad). Cuentan con una población procedente en gran parte de la migración interior y exterior, con un alto componente multicultural que va en aumento. El nivel socioeconómico de las familias es bajo y, en ocasiones, roza la marginalidad. Son centros públicos de Barcelona.

Pero mientras uno de ellos lleva algunos años buscando estrategias para afrontar el tema de la multiculturalidad y –en el momento de realizar la investigación– estaba constituido como un centro de Enseñanza General Básica– los otros dos eran Institutos que afrontaban el reto de organizar en su seno la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Se trata, en este último caso, de un cambio estructural y funcional tan profundo que forzosamente afecta a la marcha de la investigación.

Además de estos tres casos contamos con los datos aportados por los participantes al Seminario Formativo organizado para servir de apoyo a todo el proceso de aplicación y evaluación del programa.

Una muestra ampliada: los participantes al Seminario Formativo

Este Seminario, organizado y desarrollado por el propio equipo bajo el nombre de “IV Seminario. Un programa de acción tutorial para el desarrollo de la identidad cultural”⁷ se hizo extensivo a todos los institutos públicos de educación secundaria de Barcelona que ofertaban el primer ciclo de la ESO.

⁶ La descripción concreta de cada centro y su acceso al mismo puede verse en los informes parciales, no incluidos en este libro. Ver Bartolomé (Coor.) (1998) *Obra Cit.*

⁷ El Seminario constituye una investigación complementaria a la que nos ocupa el presente informe. Estuvo subvencionada por el ICE de la Universidad de Barcelona y ello permitió la realización de un seguimiento a través de entrevistas puntuales con el profesorado participante, la confección de materiales y la posibilidad de acreditar la formación recibida con la expedición de un certificado al final de la actividad. Dado que una parte del profesorado asistente al Seminario forman parte de la investigación que presentamos en este informe nos ha parecido importante dedicar un apartado para explicar su desarrollo, aunque sea brevemente.

Para ello previamente se determinó un perfil de la población relevante (en este caso, los institutos de secundaria de Barcelona) sobre la base de dos criterios fundamentales: la accesibilidad a los centros y la diversidad étnica del tejido escolar que albergaban.

En cuanto a *la accesibilidad*, el equipo directivo y el equipo docente de la ESO habían de mostrar una actitud de apertura y sensibilidad hacia la problemática de la educación intercultural y la atención a la diversidad étnico-cultural como garantía de su compromiso en la aplicación y evaluación del programa.

Con relación a *la diversidad étnica*, y a fin de facilitar un acceso suficiente al desarrollo y el establecimiento de la identidad del alumnado en un contexto pluricultural, los centros tenían que albergar alumnado de minorías étnico-culturales en esta etapa educativa.

Paralelamente, también se establecieron unas condiciones “a priori” que debía reunir todo el profesorado participante en esta experiencia:

- Ser profesor/a de 8º de E.G.B. o del 1er, ciclo de la ESO.
- Comprometerse en la aplicación y evaluación del programa
- Pertenecer a un centro con diversidad étnico-cultural.
- Se daba prioridad a los grupos de profesorado (de 2 a 6) que procedían de un mismo centro.

A partir de aquí, nuestra principal tarea consistió en buscar centros que reunieran las características apropiadas, tratar de acceder a ellos y presentar el programa al profesorado tutor que intervenía directamente con alumnado del 1er. Ciclo de la ESO.

Así, sobre la base del listado de los centros públicos de secundaria que publica el Departament d'Ensenyament al inicio de cada curso académico⁸, se realizó un primer contacto telefónico con la dirección o bien la coordinación pedagógica de los centros que ofrecían la enseñanza secundaria obligatoria (ESO), en especial los ubicados en los barrios socialmente más conflictivos y económicamente más desfavorecidos de Barcelona, pues son los que también presentan las cifras más elevadas de inmigrantes extranjeros empadronados.

Este contacto formal cuyo objetivo era doble –presentar muy brevemente el programa de acción tutorial y concertar una entrevista posterior para ofrecer información más detallada en el caso de interés– también nos permitía obtener información sobre la accesibilidad al centro y constatar la presencia de diversidad cultural en el tejido escolar.

⁸ Generalitat de Catalunya. Departament d' Ensenyament (1996). *Centres públics de secundària de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

Después de la difusión de esta propuesta práctica y formativa a los diferentes institutos públicos de Educación Secundaria de Barcelona, el grupo definitivo de profesorado participante fue de 10 personas, pertenecientes a cinco centros⁹.

Uno de los centros, el P, ha sido estudiado en profundidad, al igual que el C y el M. La síntesis del trabajo llevado a cabo en este seminario y la evaluación posterior puede verse en informe ya cit. Bartolomé (Coor.) (1998: 435-475)

La evolución que se genera desde modelos cualitativos que implican la interacción con los participantes

El hecho que el colegio Cervantes iniciara su proceso de investigación evaluativa un curso antes que los otros dos y que respondiese dicho proceso a la necesidad de validar el programa, dentro de un seminario permanente de investigación acción, incide claramente en el desarrollo del modelo que recibe el nombre de *evaluación participativa*. Este modelo prioriza fundamentalmente el trabajo colaborativo de facilitadores y profesores, y origina cambios y transformaciones profundas en estos últimos, no sólo en sus pensamientos y actitudes respecto al programa y en la progresiva apropiación del mismo, sino en su propia práctica docente que se ve modificada y enriquecida por el desarrollo de la evaluación. La formación, por tanto, tiene como centro fundamental el equipo de trabajo y las actividades que se generan para aportar información y datos al mismo¹⁰.

Como señala Kemmis (1986) los principios de evaluación de programas desde un enfoque cualitativo recogen la necesidad de contemplar la autonomía y responsabilidad de los participantes, las selecciones que resultan de la comunidad autointeresada y autocrítica, así como la adecuación a las diferentes situaciones y contextos.

Si desarrollamos procesos evaluativos coherentes con esos principios, nos encontraremos que cada uno de ellos adquiere una modalidad y una

⁹ Puede extrañar la desproporción entre el esfuerzo realizado para la difusión del Seminario, a nivel de todos los centros públicos de secundaria de Barcelona ciudad que ofertaban el primero de ESO, y el escaso número de centros que finalmente participó en el Seminario.

Hay que advertir que estamos hablando del curso 1996-97, momento en el que se implanta por primera vez el primero de la ESO en todos los institutos de enseñanza secundaria de la ciudad. Todo ello supuso y sigue suponiendo aún un verdadero reto educativo que centró muchos de los esfuerzos del profesorado para posibilitar la educación de calidad deseada.

Por tanto, nuestro argumento es que la investigación, por otra parte sin posibilidad de prórroga o retraso alguno, coincidió con un momento coyuntural de cambio, el propuesto por la LOGSE, el cual fue poco favorable a la participación esperada por parte del profesorado de secundaria.

¹⁰ Los diarios elaborados por ese profesorado y los materiales recogidos por los observadores son una muestra de la riqueza de información que podía intercambiarse.

especificidad propias, difícilmente compatibles con un modelo preordenado, diseñado a priori.

La historia, pues, de cada centro produjo inevitables distorsiones en el plan inicial.

Así, el plan de formación, la recogida de información inicial y final, el profesorado participante, etc, varían a lo largo del curso, en relación con la programación prevista. Hay que negociar cada una de las decisiones y hay que aceptar también cambios imprevisibles¹¹. Por otra parte, la situación coyuntural que viven los Institutos impone un ritmo diferente, genera nuevas tensiones y sitúa el programa en un contexto radicalmente diverso al vivido en el colegio C.

Aceptada esta situación, optamos por trabajar cada centro como un *estudio de caso*, y poniendo el acento en todo lo que podíamos aprender y conocer a través de cada uno de sus informes.

“Los investigadores utilizan dos estrategias para alcanzar los significados de los casos: la interpretación directa de los ejemplos individuales y la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto o clase. El estudio de casos se basa en ambos métodos” (Stake, 1998: 69).

Si bien nosotros tratamos a cada centro como un caso, intentamos extraer algunas conclusiones, ayudados no sólo de la repetición de la aplicación del programa en diferentes aulas de los centros sino de la aplicación total o parcial del mismo en otros Institutos por profesores asistentes al Seminario.

Centros	Aulas en las que se aplicó el programa
Cervantes (E.G.B)	2
Pau Claris (I.E.S)	2
Milà y Fontanals (I.E.S)	4
Salvador Seguí (I.E.S)	2
Salvador Papasseit (I.E.S)	2
Bernat Metge (I.E.S)	2
	13

¹¹ Por ejemplo, en el centro P una de las profesoras que estaba aplicando el programa y participando en el seminario formativo, hubo de interrumpir su acción como consecuencia de un accidente doméstico. La profesora que hizo su suplencia continuó aplicando el programa pero el análisis diagnóstico del aula no pudo contrastarse al final por esta razón.

Aunque los informes de estos profesores recogen una información bastante reducida del proceso, nos ayudan a confirmar algunos de los asertos descubiertos en los centros donde se ha realizado la investigación evaluativa. También se han utilizado algunas dinámicas del programa dentro de otra programación en dos centros que no están aquí contabilizados.

De la recogida de información al análisis de materiales y su interpretación

El proceso de recogida de información estaba ampliamente explicado en cada uno de los informe de los centros estudiados. Muchas estrategias utilizadas: observación participante, entrevista en profundidad, etc., ya se han reseñado en informes anteriores (Bartolomé, Coor, 1997).

Queremos resaltar otras fuentes de información utilizadas en esta ocasión: la grabación de las sesiones de *trabajo en equipo* de profesores y investigadores; los diarios de algunos profesores sobre el proceso de aplicación del programa; las producciones del alumnado a lo largo de las dinámicas y el uso del cuestionario de identidad étnica, el cuestionario de auto-concepto y el test sociométrico. Por otra parte, los anexos recogen los *instrumentos* utilizados (guías de entrevista, cuestionarios, etc.) así como algunas notas de campo que nos han parecido fundamentales para comprender el proceso. En general se ofrecen las codificaciones realizadas para resumir y organizar la información obtenida en cada una de las fuentes y las matrices que hemos ido obteniendo una vez llevado a cabo ese proceso a través del programa Nudist.

El análisis de la realidad utilizando a veces métodos cuantitativos complementarios de los cualitativos, provocó algunas dificultades tanto en su aplicación como en su interpretación. Stake expresa este problema de forma muy aguda.

“En ningún otro momento de la investigación naturalista de casos, las técnicas cualitativas y las técnicas cuantitativas son más dispares que durante el análisis. El investigador cualitativo se concentra en el ejemplo, intenta ponerlo aparte, para devolverlo a su sitio cargado de mayor significado –análisis y síntesis– en la interpretación directa. El investigador cuantitativo busca un conjunto de ejemplos y espera que de la suma de ellos surjan significados relevantes para el tema” (Stake, 1998: 70).

Lo que nos ha sucedido a nosotros, que intentamos complementar ambos métodos aunque desde una perspectiva cualitativa, es hallarnos con frecuencia ante la difícil elección de qué hacer con la información recogida. ¿Centrarnos en un aspecto relevante? ¿Intentar encontrar significados

desde la acumulación de datos? No ha sido tarea fácil y los informes revelan la diversidad de opiniones.

La construcción del informe y la búsqueda del rigor científico

El informe de los casos constituye una aventura que únicamente para quienes la viven se revela con toda su amplitud. Los informes cualitativos nos atraen por su aparente facilidad.

“Para describir el caso empleamos un lenguaje corriente y narraciones. Pretendemos reflejarlo de forma comprensible, con narraciones y descripciones amplias, no técnicas” (Stake, 1998: 115).

Los informes pretenden ser una reconstrucción ordenada de la realidad desde las cuestiones que guían la investigación. Pero ¿cómo hacerlo para que resulte “creíble”?

Desde finales de los setenta, el tema del rigor científico de las evaluaciones ha sido objeto de múltiples debates.

En nuestro caso hemos intentado utilizar diversas estrategias que nos permitieran apoyar dicho rigor: descripciones densas, triangulación de datos, de investigadores y de métodos, devolución y contraste de nuestras interpretaciones con los profesores participantes, sistematización del proceso, coherencia interna.

En el fondo, como reconoce Yela (1994: 239–240) *“la metodología para publicar indagaciones empíricas está muy desarrollada en los estudios estadísticos y experimentales, que emplean preferentemente las técnicas cuantitativas para el análisis de datos. No existe una metodología comparable para la publicación de los análisis cualitativos”*.

Creemos sin embargo que en estos años se está desarrollando un trabajo amplio en este sentido (Sandín, 2000).

Un esfuerzo importante realizado ha sido el proceso de lectura y revisión del informe por un miembro del equipo distinto al que lo había escrito. Al devolverlo se indicaban interrogantes, cuestiones no clarificadas, etc., que permitían volver una y otra vez sobre el texto, incluir nuevos materiales, desarrollar nuevos análisis e interpretaciones, etc. Cada uno de los informes ha experimentado al menos tres revisiones de este tipo.

8. EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD EN CONTEXTOS MULTICULTURALES: ESTUDIO COMPARATIVO

8.1. UTILIDAD DE ESTA COMPARACIÓN

Vamos a presentar aquí un breve estudio comparativo de los informes que en su día se llevaron a cabo en los centros escolares a los que hemos aludido en el capítulo anterior.

Aunque cada uno de ellos, en sí, es muy sugerente y aporta luz sobre el tema que nos ocupa, pensábamos que el lector o lectora, ocupados en desarrollar métodos y estrategias educativas para atender al alumnado que procede de contextos multiculturales agradecerían una breve síntesis que ofreciera los **elementos más interesantes** de todo este estudio. Quizá perdamos con ello anécdotas, riqueza, vida. Intentaremos paliar este problema incluyendo algunas anécdotas que suplan en parte el estilo dinámico de los informes o incluyendo algunas páginas que nos parezcan especialmente interesantes. Pero esta síntesis nos ayudará también a encontrar **una respuesta más global** a las cuestiones planteadas en la evaluación del programa en los diferentes centros, respuesta que surge de las mismas **diferencias del proceso** que han realizado y del **contraste** posterior que hemos llevado a cabo.

8.2. LOS CONTEXTOS DONDE SE APLICÓ EL PROGRAMA

Vamos a presentar los contextos en los que hemos trabajado. Conocerlos nos permitirá comprender la diversidad de respuestas al programa.

Cuando la multiculturalidad es riqueza

El centro de E.G.B. donde se aplicó el programa era inicialmente una escuela de dimensiones bastante reducidas (270 alumnos/as) de los que casi

un 50% procedían del extranjero. Este porcentaje resulta muy elevado si observamos el de la población del distrito, lo que refuerza la idea de una progresiva concentración de este tipo de alumnado en algunas escuelas. Sin embargo, lejos de presentar las connotaciones negativas que suelen asociarse a estas situaciones, la descripción de la escuela es enormemente sugerente. Las paredes están decoradas con algunas de las descripciones del alumnado *de su propio país* con motivo de los “*Jocs Florals*” y de “*Sant Jordi*”. Esta integración sorprendente en la dinámica de la escuela tiene fácil explicación. Cuenta con un profesorado y –sobre todo– un equipo directivo muy sensible a la lucha por la igualdad de derechos y no discriminación, y cuenta además con hasta 8 equipos de apoyo, propuestos por la Administración o de iniciativa privada que favorecen el desarrollo educativo del alumnado y sirven de soporte al profesorado en este contexto multicultural.

Como consecuencia de esa labor en el centro se vive un clima de diálogo intercultural, se promueven actividades generales donde *se celebra* esta riqueza cultural e incluso se ha construido una página web en Internet bajo el título: “Viaje étnico por el CEIP C” para dar a conocer a cualquier visitante de la red informática las diversas culturas presentes en la escuela.

En los objetivos del PEC se destaca el ofrecer a los grupos procedentes de la migración exterior “un soporte a todas las dificultades que presenten a nivel académico” y al profesorado “cursillos sobre la metodología más adecuada para el tratamiento de la diversidad, información sobre diferentes culturas, tratamiento de valores y soporte didáctico”, así como materiales. Hay también un plan para la integración de las familias. En este ambiente es lógico que iniciativas, como la de aplicar un programa de acción tutorial para el desarrollo de la identidad étnico cultural del alumnado sea bien acogido.

El grupo al que va dirigido el programa (7º de E.G.B.) está considerado dentro del ciclo superior y son por tanto, “los mayores” del centro, sobre los que recae la responsabilidad y también el protagonismo de muchas acciones colectivas. De los dos profesores que han intervenido directamente en la investigación, uno es el jefe de estudios y, por ello, participa directamente en la dinámica general del centro.

Frente a esta descripción que nos recuerda la posibilidad de una auténtica educación intercultural en los centros, si se dan ciertas condiciones como las enunciadas arriba, ¿cuál es el contexto que hoy se ofrece a algunos compañeros de este alumnado que, de similar edad, están ahora cursando la E.S.O?¹

¹ En los colegios privados o en los concertados que reúnen los niveles de primaria y secundaria, el alumnado es de suponer que siga el proceso vivido en la E.G.B.

La adaptación a la Reforma

El Centro P formaba parte, originariamente, de un centro de E.G.B, "*con una diversidad cultural destacable*". Ahora, ha debido remodelarse un ala del edificio para centro de secundaria. El comienzo generalizado de la Reforma coincide con las obras de mejora para adecuar el local a las nuevas necesidades. Son una expresión clara de esa situación de cambio vivida en el centro.

De proporciones abarcables (200 alumnos, con un 25% de inmigración exterior) resulta curioso aunque explicable que en los documentos del centro, que están elaborándose, no se haga mención alguna a esta realidad multicultural. Algunos profesores proceden de un ambiente donde esta característica les era ya familiar. Lo nuevo, lo que les preocupa, es marcar bien el nivel de secundaria: "*el objetivo del profesorado del Instituto es proporcionar a los alumnos un alto nivel de formación intelectual y humana, en un marco de rigor y convivencia... con el objetivo de formar personas cultas, libres y responsables*" (Proyecto Curricular del Centro P).

En cambio, el profesorado nuevo se ha quedado asombrado ante un alumnado que no esperaba. Algunos manifiestan una cierta "decepción" ante un centro que se les antoja "problemático" por las características de los alumnos. Este parece estar acostumbrado a la variabilidad étnica y cultural. Vienen ya "mezclados" desde las escuelas de E.G.B. Pero no saben situarse en la "nueva" organización. Hablan a gritos, (con el ruido de las obras es normal) se pelean, discuten, evaden el control... los mayores del Centro son de 4° de E.S.O. Aquí la Reforma ya se ha implantado en todo el ciclo.

Todos tienen que adaptarse. En el informe se refleja esta inquietud por la organización de un *Centro de Secundaria*. La dinámica, más flexible, en asignaturas, horarios, asignación a aulas, rotación de profesores, provoca problemas de *disciplina* que pasan a un primer plano.

El *equipo docente* y la *dirección* ensayan las respuestas institucionales a esta problemática: tutorías individualizadas para atajar la indisciplina, una cierta adecuación metodológica, completando la clase magistral con trabajos de los alumnos y empleo de audiovisuales, organización de algunas fiestas generales que creen participación y espíritu de grupo.

¿Diversidad cultural? No les preocupa ni ocupa, al menos inicialmente. Les presiona la diversidad de niveles de rendimiento académico, el peso de la diversa procedencia de las escuelas del distrito, la adecuación a unos objetivos marcados por la Administración y que ellos perciben alejados de la realidad.

Cuentan con una dotación suficiente de recursos materiales. "*Para el tratamiento de la diversidad disponen de asesoramiento permanente de una psicopedagoga y de una profesora de compensatoria un día a la semana*" (Informe final, Centro P).

No parecen sentir necesidad de mayor soporte.

Pero reaccionan favorablemente a la propuesta del programa. Se ha podido contactar con las autoridades académicas y la reunión inicial con la jefa de estudios del Instituto, la encargada de la planificación pedagógica y la psicopedagógica del Centro ha dado excelentes resultados. Ellas se responsabilizarán de motivar a los tutores de 1er curso. Aunque posteriormente el grupo disminuya su implicación, es de hecho el primer equipo dispuesto a participar en el Seminario.²

De manera similar a los de este centro han reaccionado la mayoría de los profesores que asisten al Seminario. Decidirse a participar en él suponía ya una cierta sensibilidad y preocupación hacia el tema de la educación multicultural. Sin embargo, cuatro de ellos no tienen en sus aulas estudiantes procedentes del extranjero. Sí en cambio, todos cuentan con un abundante grupo de alumnos procedentes de la migración interior o de la etnia gitana y todos parecen coincidir en lo que les preocupa: la violencia y la indisciplina.

Un Instituto abre sus puertas

No todos los Institutos son de nueva creación. La mayoría de ellos ya funcionaban atendiendo a las Enseñanzas Medias. Con una larga tradición institucional, sólo en épocas relativamente recientes se habían multiplicado acogiendo a la población que después de la E.G.B no optaba por la Formación Profesional. El desprestigio de estas últimas enseñanzas en España y la obligatoriedad de escolarización hasta los 16 años había disparado la matrícula de los Institutos al menos hasta esa edad. Las repeticiones, el fracaso escolar, no hicieron disminuir la masificación que sólo la llegada de nuevas generaciones con una menor tasa de natalidad, aliviaron. Y ahora venía la nueva "invasión": alumnos que durante más de dos décadas habían quedado fuera de los Institutos y que no necesitaban el riguroso examen de ingreso para aprobar.³

El Instituto M es similar a muchos otros. Alberga a 97 alumnos de 1º de E.S.O y 575 de BUP y COU, las Enseñanzas Medias tradicionales. Con horario diurno y nocturno, la numerosa población de cursos superiores tiene un

² Nos referimos al Seminario organizado y desarrollado por el propio equipo bajo el nombre: "IV Seminario. Un programa de acción tutorial para el desarrollo de la identidad cultural".

³ Esta barrera, impuesta hasta la llegada de la Ley de Educación del 70, exigía al alumnado de 10 años saber como mínimo leer y escribir sin faltas de ortografía. Las producciones escolares examinadas en esta investigación y los exámenes de la Universidad nos demuestran que una gran mayoría del alumnado no habría nunca accedido al Instituto de haberse mantenido tal examen.

bajo componente multicultural. Los que han conseguido superar todas las barreras son "chicos buenos... y chicos que tiran mucho!".

Diluidos en los diferentes grupos, el profesorado tiene ante ellos una actitud asimilacionista. La preocupación del profesorado de Enseñanzas Medias era la promoción del alumnado a la Universidad, por lo que todo lo que pueda distorsionar esta aspiración cultural se considera como un peligro.

De ahí, la actitud casi despectiva de algunos profesores al nuevo alumnado de 1º de E.S.O que les entraba por las puertas.

"Tal actitud no ha pasado desapercibida a los ojos del propio alumnado. ¡Es que aquí nadie nos quiere! –recoge el informe, muy expresivamente– Los profes pasan de nosotros...Para eso, hacemos séptimo y nos quedamos en el mismo colegio ¡y somos los mayores!" (Informe, Centro M).

En el fondo, el profesorado maduro siente *miedo* a la Reforma. Ha cambiado la fisonomía, la dinámica y la vida del hasta entonces, centro de Bachillerato tradicional. Y no se acaba de entender la Filosofía de la Reforma.

Los recursos con que contaba el Instituto se reorientan para hacer frente al reto de la diversidad (de niveles y de capacidades).

Dos equipos externos: el de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica y el EAIA (Servicio de atención a la infancia , que se ocupa de los casos con riesgo escolar y social) realizan esa función.

La diversidad cultural sólo se contempla en el Proyecto Educativo del Centro, propuesto por el equipo directivo. Ya es importante este dato pues revela una cierta sensibilidad, al menos por su parte, hacia el tema. La práctica es otra cosa.

Las actividades del centro están directamente relacionadas con las materias, pero ninguna de ellas hace referencia o intenta integrar el hecho multicultural.

El profesorado de la E.S.O sí que tiene conciencia de la diversidad cultural del alumnado. Un 13% procede de la migración exterior. Conociendo los centros de procedencia, uno se pregunta qué ha sido del resto del alumnado procedente de otras culturas que ocupaba, en un porcentaje muy superior al actual, las aulas de Primaria. ¿Cómo es que, siendo la E.S.O obligatoria, este alumnado se "ha perdido"?

Tener conciencia de una realidad puede ser el primer paso para una respuesta creativa nueva, pero no es la respuesta. La preocupación por resolver la diversidad en el aula ha llevado a crear un nuevo grupo clase asignado a un profesor de refuerzo. Es el grupo "difícil", de los desmotivados para el estudio, con pocos hábitos de trabajo. Son sólo 16 de los que 3 proceden de la migración exterior.

El profesorado ha aceptado aplicar el programa sin demasiada convicción, atareado en mil asuntos que le preocupan y le absorben.

Necesidades que emergen

En estos tres centros, tan diversos, hay algo en común: ***carencia de recursos para introducir la educación intercultural en la acción tutorial que llevan a cabo.***

Tabla 8.1. Necesidades que emergen a nivel de centro⁴

NECESIDADES QUE EMERGEN A NIVEL DE CENTRO		
Colegio EGB C	Instituto P (ESO)	Instituto M (ESO y BUP)
	<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de sensibilidad respecto a la educación intercultural. • Falta de conciencia del enriquecimiento que puede generar una realidad cultural tan diversa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta un planteamiento institucional favorable, abierto y sensible al tema de la educación intercultural
<ul style="list-style-type: none"> • Carencia de una introducción sistemática de la Educación Intercultural en el curriculum formal. • Falta de una planificación y organización de la actuación docente a nivel de acción tutorial. 		<ul style="list-style-type: none"> • Carencia de una introducción sistemática de la Educación Intercultural en el curriculum oficial. • Se intenta potenciar la acción tutorial estrechamente vinculada al curriculum y como vía de atención a la diversidad.
	<ul style="list-style-type: none"> • Carencia de recursos para introducir aspectos de educación intercultural en el curriculum académico y en a acción tutorial. • Una problemática fuerte de disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de recursos para trabajar la diversidad cultural en el aula.

⁴ Algunas necesidades podrían situarse también a nivel de aula.

En el Centro de E.G.B., el clima intercultural, fuertemente vivido en la dinámica general, no ha llegado a plasmarse en el P.C.C.⁵ y la acción tutorial no tiene una planificación sistemática.

El Instituto P carece de recursos para introducir aspectos de la educación intercultural en el curriculum y en la acción tutorial y lo mismo le ocurre al Instituto M.

En ambos también el tema de la educación intercultural no centra su interés ni se es sensible ante él. Otros problemas, como la búsqueda de estrategias disciplinares o la integración de la E.S.O. en las estructuras organizativas tradicionales, son objeto de una atención preferente.

Por ello las condiciones que enmarcan y contextualizan la aplicación del programa resultan muy diversas. Hay que tenerlo en cuenta a la hora de interpretar resultados.

8.3. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Características de los alumnos y alumnas. Integración e identidad étnico-cultural

Como ya hemos comentado, notamos una variación en la composición étnico cultural del alumnado en las aulas de la E.S.O estudiadas respecto al de las dos aulas del Centro de E.G.B que albergaban un alumnado de edad similar.

En éste último, el alumnado procedente de la migración exterior, constituía el 50% del total de estudiantes, el de los Institutos P y M alcanza el 25'35% y el 12'9% respectivamente. Dado que las escuelas que nutren estas aulas de la E.S.O son Centros públicos de la zona, fundamentalmente, esta disminución progresiva nos preocupa, ya que evidencia una cierta mortalidad selectiva dentro de un periodo de escolaridad obligatoria.

La distribución numérica chicos/as es muy desigual. Mientras que en las aulas estudiadas del Instituto P el número de chicas que cursan la E.S.O en las aulas estudiadas es ligeramente inferior al de chicos 20 frente a 31, en las de M es claramente superior (53/ 35)⁶.

Con todo, ambos Institutos absorben una población femenina mayor a la existente en las aulas del Colegio C de E.G.B (6 / 16), donde las alumnas de las aulas estudiadas proceden en su totalidad de la migración interior o exterior.

⁵ Proyecto Curricular de Centro.

⁶ Listado.

Integración en el aula

En *todas* las aulas estudiadas de la E.S.O hemos observado un *bajo índice de cohesión social* en contraste con el obtenido en las aulas del Centro de E.G.B. El *género* y no la *procedencia étnico cultural* influye decisivamente en las elecciones y rechazos del alumnado que asiste por primera vez a estos institutos. Queremos destacar que, a diferencia de los resultados obtenidos en otras investigaciones en E.G.B.⁷, en el Centro P, el liderazgo es compartido por tres chicos (dos de ellos de procedencia marroquí) y una chica (también marroquí). En el Instituto M, sin embargo, el estudio sociométrico⁸ de las cuatro aulas nos revela una gran variabilidad de resultados. Si algunos alumnos y alumnas de procedencia extranjera ocupan el liderazgo, (Sandro (brasileño), Andro (filipino), Inés (portuguesa) o Lucas (senegalés)) también en el grupo de rechazados y olvidados hallamos a este tipo de alumnado, aunque no exclusivamente (Bilal, Miriam y Mohamed (marroquíes); Alzala y Fayyaz (paquistaníes)) lo que parecería conectar con la línea observada en las escuelas de Primaria referente al colectivo marroquí.

Esta ambivalencia de situaciones es confirmada por el profesorado que insiste en la no existencia de una problemática específica de integración desde una perspectiva étnico-cultural.

“No hay problemas con el tema de la etnia, en mi clase dan más problemas los de aquí que los de fuera” (Centro P, ent 3. L 392-401).

La identidad étnico-cultural

Esta dimensión ha sido estudiada de manera diversa en cada centro por lo que resulta muy difícil realizar un estudio comparativo. Básicamente se ha utilizado la entrevista en profundidad (centro C) y el instrumento elaborado para la medición de la identidad étnica y la aculturación, presentado en la 1ª parte de este libro, aunque con algunas variantes para que pudiera ser cumplimentado por todos los alumnos.

De todas formas, el marco conceptual teórico es el mismo por lo que podremos hacer una breve referencia a algunos de los componentes de la identidad.

⁷ En el Centro C que hemos incluido en este estudio, el grupo no presenta un alto índice de rechazo hacia alumnos inmigrantes, aunque cabe señalar que Anas (marroquí) es la persona más rechazada. El colectivo magrebí, el de mayor número del grupo, permanece bastante cerrado sobre sí mismo, no interaccionando de forma similar a sus compañeros.

⁸ Tanto si utilizamos el criterio afectivo como el efectivo.

La primera constatación realizada es que la riqueza de información obtenida a través de las entrevistas es mucho mayor, aunque con el contrapunto de que supone muchísimo más trabajo, no sólo de realización sino de análisis.

Una constatación común en los tres centros es el fuerte predominio del castellano como lengua vehicular, lo que coincide con las observaciones realizadas en el aula, y con las características socioculturales del distrito en el que se asientan los centros. Veamos por ejemplo, la tabla que nos ofrece el informe del Centro P.

Tabla 8.2. Predominio de a lengua utilizada

		IDIOMA MÁS UTILIZADO		
		CATALÁN	CASTELLANO	ÁRABE
AUTÓCTONOS	Familia	7 (15,22%)	39 (84,78%)	
	Amigos	2 (4,35%)	41 (89,13%)	
MAGREBÍES	Familia	0	10 (71,43%)	8 (57,14%)
	Amigos	1 (7,14%)	13 (92,86%)	0
DE OTRAS PROCEDENCIAS	Familia	0	4 (57,14%)	
	Amigos	0	6 (85,71%)	
TOTAL	Familia	7 (10,45%)	53 (79,10%)	8 (11,94%)
	Amigos	3 (4,45%)	60 (89,55%)	0

“Casi el 80% de la totalidad del alumnado de 1º de E.S.O. del instituto P. utiliza el castellano como lengua habitual en el contexto familiar, porcentaje que se ve incrementado hasta prácticamente el 90% en el ámbito más social de relación con los amigos. En el caso del alumnado magrebí, aparece una superposición del castellano y el árabe en el idioma utilizado en la familia, esto puede ser debido a la utilización habitual de ambas lenguas según se trate de padres o de hermanos, siendo predominante, en el primer caso el árabe y, en el segundo, el castellano” (Informe Centro P: 486).

Sin embargo, el predominio del castellano no supone el reconocimiento de una competencia buena de ese idioma. Sólo un 56'52% del grupo autóctono del centro P, por ejemplo, afirma saber escribir bien en castellano, porcentaje que se reduce al 26% cuando nos referimos a la lengua catalana. ¡Y estamos en 1º de E.S.O.!

Si en la *identidad étnica externa*, es el idioma el que deseamos resaltar, en la *identidad étnica interna* podemos observar una diferencia bastante fuerte

en la *dimensión cognitiva* entre los alumnos procedentes de la migración exterior y los autóctonos, ya sean de padres catalanes o con origen en otras autonomías del Estado Español. En efecto, en los primeros, aparece una cierta tendencia a conocer más sus valores, tradiciones y religión, en tanto que en los segundos se dan niveles bajos de reconocimiento de las características propias de su cultura en estas dimensiones (sobre todo en el pequeño grupo catalán). Es curioso, además, que la media del grupo autóctono se aproxime al 1 en el conocimiento de hechos históricos de su cultura, lo que equivale a decir que manifiesta no saber “*nada*” de los mismos, ya que el 1 tiene esa significación (Centros P y M). En las entrevistas realizadas en el centro C se confirma esa tendencia: un 90% del alumnado autóctono expresa un conocimiento muy bajo de su propia herencia cultural, en tanto que el 82% de los inmigrantes extranjeros (especialmente el grupo de alumnos magrebíes) manifiesta conocimiento alto en valores y tradiciones de su propia cultura.

Posiblemente, este hecho se deba, como ya queda explicado en los informes, a la dificultad para percibir la peculiaridad de su propia cultura cuando no se experimenta con fuerza el contraste cultural. También nos preguntamos hasta qué punto el estudio de las Ciencias Sociales es vivido por el alumnado en estrecha conexión con la experiencia personal de pertenecer a un grupo cultural determinado.

En el estudio de la *dimensión afectiva* de la identidad interna hallamos una mayor similitud entre todos los grupos. El alumnado parece desarrollar

**Tabla 8.3. Identidad étnico-cultural del alumnado.
Medias obtenidas en el centro M en el grupo autóctono catalán
y procedente de la migración interior⁹**

	EXTERNA		INTERNA					
			COGNITIVA		AFECTIVA		MORAL	
Proced.	Cataluña	Estado	Cataluña	Estado	Cataluña	Estado	Cataluña	Estado
Catalana	2,3	2,63	1,91	2,19	2,77	2,16	2,68	2,63
Migración interior	1,90	2,70	1,55	2,25	2,50	2,43	2,70	2,63

⁹ Véanse en los anexos de este informe los cuadros completos de medias, varianzas y la significación estadística de las diferencias.

un alto grado de *aceptación* de sus patrones culturales y lo mismo sucede con la dimensión *moral*. A modo de ejemplo, veamos las medias obtenidas en cada uno de los aspectos estudiados, por el grupo autóctono (catalán o procedente de la migración interior) en el centro M. Fijémonos que en cada uno de estos colectivos, contamos con dos puntuaciones: la referida a su propio grupo cultural y la que se orienta a otra cultura. Para los catalanes sería el referente más amplio del Estado Español. Para los que proceden de Andalucía, Aragón, etc, sería Cataluña. Como vemos la disparidad mayor se observa en la identidad externa, como consecuencia del idioma. En el resto de dimensiones no hay significación apreciable.

Estudio de casos

Hay que recordar que, si bien el conocimiento general del grupo es interesante a efectos de la evaluación de un programa, al profesorado le interesa con frecuencia conocer la identidad étnico-cultural de un alumno o alumna determinados. Veamos las descripciones de algunos de ellos, extraídas de los informes, a partir de la aplicación del instrumento de medición presentado en la primera parte del libro.

“Esnan, una alumna de origen magrebí presenta un alto nivel de identidad étnica global (2,8) y un nivel de aculturación mediano (2,19). Si comparamos estos valores con los del grupo normativo (la población de alumnao magrebí de secundaria de la ciudad de Barcelona) hallados por el equipo en la elaboración del cuestionario, vemos que esta chica presenta un valor ligeramente superior en identidad étnica y casi igual en aculturación.

En cuanto a las variables externas, los niveles de identidad más altos se dan en las situaciones familiares (el uso del árabe en casa y los contenidos de las conversaciones centrados exclusivamente en hechos o acontecimientos magrebíes). Por otro lado, ha interiorizado perfectamente el árabe tanto para el pensamiento como en sus manifestaciones de enfado.

En relación con la dimensión cognitiva, Esnan presenta un nivel de identidad elevado básicamente en el reconocimiento y aprobación de los aspectos más relevantes de su cultura: las normas y costumbres, creencias religiosas y formas de ser de las personas. Además, también presenta un buen dominio sobre los hechos históricos y personajes magrebíes.

Finalmente, los valores globales obtenidos en las dimensiones afectiva y moral son máximos, con lo cual Esnan demuestra un claro aprecio, valoración e interés por las cosas de Marruecos y se manifiesta solidaria y comprometida con las costumbres y tradiciones de su país de origen.” (Informe Centro M: 312).

“Andro, un alumno filipino, presenta niveles medianos tanto en los valores globales de identidad como de aculturación (2,21) y (2,37), respectivamente.

En cuanto a los valores más altos de las dimensiones de su identidad externa corresponden a aquéllas más propias del ámbito familiar y personal: la lengua utilizada en casa, las conversaciones familiares sobre hechos o acontecimientos (de Filipinas) así como a la hora de expresar su enfado de modo espontáneo. En cambio utiliza el castellano como lengua vehicular en sus relaciones sociales, lo cual es lógico dado la mayor proporción de amistades autóctonas que mantiene tanto fuera como en el instituto en comparación con las de su mismo origen cultural. En este sentido, también declara tener un buen dominio de la lengua así como una clara preferencia por oír emisoras castellanas.

En cuanto a la dimensión cognitiva, se trata de un chico cuyo reconocimiento de los aspectos relevantes de su cultura no difiere en mucho de aquéllos propios de la sociedad de acogida: tanto en un caso como en el otro mantiene un especial conocimiento y aceptación sobre todo en la forma de ser de las personas.

Tampoco se observan diferencias en los valores globales de la dimensión afectiva de la identidad y la aculturación; tenemos que analizar los aspectos más concretos para advertir alguna diferencia: por ejemplo, el mayor arraigo afectivo con su cultura de origen se observa en la clara preferencia por nacer en Filipinas antes que en Cataluña, si bien resulta interesante destacar que el aspecto que sobresale por su valor de aculturación más alto es el interés por conocer más sobre la cultura y costumbres de aquí.

Finalmente, en cuanto a la dimensión moral, el valor global de aculturación e identidad tampoco presentan diferencias y ambos son medio-altos (2,25). Además, en este caso concreto, el interés y compromiso por aprender la lengua así como la solidaridad con las personas son los aspectos con los valores máximos tanto de identidad como de aculturación” (Informe Centro M: 315).

“Inés, una alumna de origen portugués, presenta un nivel alto en aculturación (2,68) y mediano en identidad étnica (2,12).

El uso del portugués queda reducido estrictamente en el entorno familiar y a nivel de lenguaje interior, pues ella declara expresar sus reacciones de enfado en esta lengua. Contrariamente, generaliza mucho más el uso del castellano, sobre todo en las situaciones sociales, e incluso manifiesta un mejor dominio lingüístico de este último que no del Portugués.

En relación con la dimensión cognitiva, Inés también presenta un nivel global de aculturación (una media de 2,17) superior al de identidad étnica (una media de 2). No obstante, en ambos casos, hablamos de valores medianos.

Si analizamos cada una de las variables, nos damos cuenta que el nivel de identidad relativo al reconocimiento de las normas y costumbres de su país de origen, así como de sus creencias religiosas es máximo. En las dimensiones cognitivas de aculturación se mantiene el mismo valor en el reconocimiento de las normas y costumbres de la sociedad de acogida pero ella también se manifiesta totalmente de acuerdo con la forma de ser de las personas de aquí.

La misma tendencia hacia la aculturación queda patente al observar los valores globales de la dimensión afectiva, con lo cual Inés expresa claramente su preferencia afectiva respecto a la cultura de acogida, al ser máximos los niveles de todos los aspectos considerados excepto dos: la música, libros, danzas, pintura y los adornos de la cultura catalana.

Todo ello contrasta enormemente con la tendencia desfavorable a la defensa de su propio grupo de origen así como con la valoración nula de Portugal como lugar posible de nacimiento.

Finalmente, la dimensión moral seguramente responde a la mejor prueba de la integración asimiladora de esta alumna en la sociedad de acogida: el nivel global de aculturación es máximo, frente al de su identidad étnica. Todo ello significa un nivel de compromiso étnico superior en relación con aquellos aspectos culturales de la sociedad de acogida comparativamente a los del propio origen cultural." (Informe Centro M: 318).

Estos tres casos procedentes del informe del Centro M, demuestran la diversidad inicial que podemos hallar en nuestros ambientes multiculturales.

Sin embargo, las entrevistas realizadas en el centro C, nos ofrecen una riqueza de información mayor a la hora de establecer el diagnóstico.

Hacia una comprensión más profunda de la identidad étnico-cultural

Entre octubre de 1995 y enero de 1996 se realizaron en el Centro C dos entrevistas individuales a cada uno de los alumnos y alumnas de la clase; en total, 42 entrevistas¹⁰. La duración conjunta de las entrevistas a cada uno de los alumnos varía entre 15 minutos y más de dos horas. En la primera entrevista, se realiza un primer contacto con el alumno/a y se tratan temas generales sobre su contexto familiar, social y educativo. La segunda entrevista trata íntegramente sobre el tema de la "identidad étnica". La información recogida en las entrevistas de cada uno de los alumnos/as ha sido organizada y valorada basándonos en el modelo de identidad étnica de Sodowsky,

¹⁰ Guías de entrevista sobre la identidad étnica. Véase el Anexo II.

Kwan y Pannu (1995), que recoge las aportaciones de Isajiw (1990) atendiendo a las siguientes dimensiones¹¹:

Tabla 8.4. Dimensiones de la identidad étnica (Sodowsky, Kwan y Pannu, 1995)

Identidad étnica Externa	Identidad étnica interna		
	Cognitiva	Afectiva	Moral
<ul style="list-style-type: none"> • Idioma • Amistad • Funcionalidad del grupo étnico • Mass media • Tradiciones étnicas • Experiencias de discriminación 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento valores • Autoimagen • Conocimiento herencia • Auto creencias • Percepción aculturación 	<ul style="list-style-type: none"> • Interés • Simpatías • Identificación • Actitud hacia otros grupos 	<ul style="list-style-type: none"> • Obligaciones • Matrimonio

Si realizamos una *interpretación de los resultados en función de si los alumnos pertenecen al colectivo procedente de la migración exterior o autóctono*, podemos encontrar diferencias significativas entre ambos grupos en cada una de las dimensiones analizadas.

Uno de los componentes más relevantes de la **identidad étnica externa** es el que hace referencia al **idioma** utilizado. En el grupo entrevistado nos encontramos con que sólo dos de los seis alumnos nacidos en Barcelona, de ascendencia catalana hablan catalán. Además, no es el idioma que utilizan habitualmente ni en el seno de la familia, ni en la escuela, ni con sus amistades. El alumnado autóctono concibe el uso de la lengua catalana como un elemento fundamental para la identificación con el grupo. Por ejemplo, José se considera español “porque casi no hablo catalán” o a Jesús no le gusta ser catalán en el colegio “porque aquí casi nadie lo habla” y sí que es catalán en su casa “porque mi padre siempre me habla en catalán”. Incluso a los alumnos inmigrantes como, por ejemplo, Susana, les parece extraño convivir con sus compañeros en una escuela catalana en la que el uso del idioma catalán está totalmente supeditado al del castellano:

¹¹ Se ha organizado la información obtenida en las entrevistas a través de este modelo para poder contrastar los datos obtenidos con el baremo sobre identidad étnica para población marroquí elaborado por Cabrera, F.; Espín, J.V.; Marín, M.A. y Rodríguez, M. en este proyecto.

“Es que como no hablamos en catalán (se refiere a sus compañeros y compañeras de la escuela) parece que no estamos en Cataluña, es muy raro. Sólo conozco a una (chica) que habla en catalán” (Susana, E II, 196-198).

En algunos casos, como el de José o el de Ana, se muestra una adquisición de un marcado acento andaluz o en el de Ignacio, aragonés. Ninguno de los alumnos catalanes de segunda generación habla en catalán con la familia ni tiene un dominio del catalán hablado. En el caso de los alumnos inmigrantes magrebíes la conservación del idioma árabe en la familia se extiende hasta el grupo de los alumnos de segunda generación. Algunos de ellos asisten a centros árabes donde aprenden a leer y escribir este idioma. Es interesante señalar que fuera de la familia, los alumnos magrebíes, incluso entre ellos, tienden a utilizar más el castellano que el árabe. Laila, una alumna magrebí de segunda generación comentaba que en casa, en general, habla en español y árabe pero, con sus hermanos, siempre en español y que cuando ocurre algo que le afecta a nivel emocional le sucede lo siguiente:

“Cuando me enfado hablo en árabe. ¿Por qué? No lo sé... me sale de la boca... me hacen enfadar... entonces los idiomas se me ponen por aquí (señala delante de su cara con las dos manos) y... le hablo en catalán, le hablo en árabe, le hablo en español... y no sé en qué definirme, en qué idioma hablo” (Laila, E I, 61-66).

La actitud del alumnado inmigrante hacia el aprendizaje del catalán y el castellano es muy variable:

“Catalán, lo entiendo. Y quiero también hablarlo porque yo pienso que... el profe habla conmigo en catalán y yo respondo en castellano y yo también quiero responderle en catalán” (Fátima, E I, 419-423).

“Del catalán me dicen (sus padres) que es un idioma más y que tengo que aprenderlo; cuantos más idiomas, mejor” (Ferida, E I, 75-78).

“¿Te gustaría saber bien el catalán? Sí, porque si vas a algún trabajo o algo, todos hablan catalán” (Rafik, E II, 62-63).

“No sé.. es que al principio, cuando llegué aquí... allí, la gente habla diferente de aquí y cuando veía a la gente hablar aquí me daba vergüenza hablar porque iban a decir “y éste de dónde es” y, luego, le dije a mi madre que yo quería aprender a hablar, o sea, hablar como aquí” (Marcos, E I, 78-84).

“En casa, ¿en qué habláis? castellano y, el catalán, tú ¿qué tal? bien, ya sé algo. Tus padres qué te dicen, que debes aprenderlo... No, porque en Argentina no sirve el catalán y me dicen que estudie más castellano. Catalán, no... catalán, allí no existe; sólo existe aquí en Cataluña y ya está” (Eduardo, E II, 97-101).

La aportación de Eduardo nos hace pensar que el proyecto migratorio de la familia incide directamente en los procesos de aculturación del alumnado. Es interesante señalar que uno de los elementos que más comentan los alumnos/as en referencia a este tema es que han percibido cómo su integración en una nueva cultura se manifestaba en la pérdida o transformación de su idioma original:

“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 interactuar con los demás. Este elemento interactúa 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 pueden estar muy implicadas en el idioma y cultura del grupo, pero tener sentimientos negativos acerca del grupo o de ser un miembro del grupo" (1991: 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, puede observarse cómo 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 hallan insertos y quizá, el contraste

cultural experimentado es lo que permite descubrir las diferencias entre ambos grupos. Ya hemos dicho 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 he 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 los cuadros que se muestran a continuación se recogen 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.

Tabla 8.5. Autoidentificación del alumnado

Autóctono Catalanes (o un progenitor catalán):		Migración exterior Inmigrantes	
Nombre	Autoidentificación	Nombre	Autoidentificación
Ignacio	Catalán	Anás (marroquí)	Magrebí
José	Español	Said (marroquí)	Magrebí
Javier	Español y catalán	Rafik (marroquí)	Magrebí
Jesús	Catalán	Fátima (marroquí)	Magrebí
Fernando	Español y catalán	Asís (marroquí)	Magrebí
Carlos	Catalán	Susana (Gran Bretaña)	Escocesa
		Eduardo (argentino)	Argentino
		Marcos (dominicano)	Dominicano

Autóctono Segunda Generación		Migración exterior Segunda Generación	
Nombre	Autoidentificación		
Ángel	Catalán	Ferida (marroquí)	Magrebí
Ana	Catalana	Laila (marroquí)	Magrebí y catalana
Andrés	Catalán	Luis (filipino)	Filipino y catalán
Raquel	Catalana		

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).

El ambiente de aprendizaje en un contexto multicultural

Contrariamente a lo que podría desprenderse de la descripción de los centros estudiados, los modelos educativos que se ponen en juego, tanto en las aulas del Colegio de E.G.B como en las de los dos institutos se alejan bastante de lo que podríamos considerar un *modelo intercultural*. De nuevo constatamos la diversidad que se experimenta cuando cambiamos la escala de estudio y pasamos del centro al aula.

En una misma institución conviven modelos distintos de comunicación, de disciplina, etc, que se originan en el microcosmos del aula. Es más: distintos profesores originan con el mismo grupo de alumnos y alumnas ambientes y estilos absolutamente diversos como el informe del centro M nos evidencia.

Tabla 8.6 El clima de aprendizaje en el Centro M (en tres aulas)

	<i>Características generales</i>	<i>Características en situaciones formales</i>	<i>Características en situaciones informales</i>	<i>Características desde la perspectiva intercultural</i>
1º ESO A <i>“El gurpo perfecto”</i>	Agradable, ordenado, tranquilo y estimulante	Diálogo ordenado, participativo, y respetuoso.	Disciplinado, democrático, comunicativo y de confianza.	No supone el reconocimiento ni la validez de todas las culturas de cara a un enriquecimiento.
1º ESO B <i>“Entre el alboroto y la disciplina”</i>	Espontáneo, indisciplinado y alborotado.	Dialógico, espontáneo, participativo y poco respetuoso.	Indisciplinado y alborotado.	No se ha observado ningún reconocimiento de la misma ni la introducción puntual de contenidos o actividades espontáneas durante el transcurso del aula.
1º ESO D <i>“Somos los malos del instituto”</i>	Anárquico.	No podemos hablar de un clima favorable al aprendizaje en el caso de Javier. Disperso pero ordenado y estimulante para el trabajo en el caso de Pilar.	Alborotado, indisciplinado, anárquico, desordenado y muy poco respetuoso.	El tratamiento de la diversidad cultural no se integra bajo ninguna forma en la dinámica del aula.

Vamos, sin embargo, a subrayar algunos aspectos que pueden ayudarnos a reflexionar sobre la educación en la E.S.O cuando deseamos que se lleve a cabo desde una perspectiva intercultural.

La primera constatación, por otro lado ya conocida desde otros niveles, es la inexistencia de una práctica educativa que se realice desde ese enfoque, en los centros estudiados, a nivel curricular. Ni en el contenido de diversas materias, ni en la programación de la acción tutorial, (cuando ésta existe) aparece referencia alguna a este tema, bien sea tratado como eje transversal o como contenido enriquecedor del currículum.

Los *métodos de trabajo* en el aula son variados aunque predomina la actividad *colectiva*, caracterizada por la explicación magistral, corrección de ejercicios en la pizarra y resolución de dudas, o las *actividades individuales* del alumnado, dedicado a la lectura y repaso de temas, elaboración de fichas, o *individualizadas*, como es el caso de 1º D del Centro M, donde las graves dificultades en el aprendizaje y el retraso evidenciado de ese grupo de alumnos han aconsejado introducir este tipo de estrategias. El *trabajo en grupos* y, sobre todo, *el aprendizaje cooperativo* constituyen pues una asignatura pendiente, siendo así que resulta fundamental para grupos heterogéneos.

Hay que reconocer, sin embargo, que entre la descripción a nivel de aula del Colegio C y las que se realizan a este nivel en los Institutos, media una diferencia muy importante referente a uno de los principios educativos sobre los que pivota la Reforma: *la atención a la diversidad*. Aunque nos encontremos con grupos de alumnos de edades similares, en las aulas de la E.S.O el profesorado tiene una fuerte conciencia de las diferencias en motivación, hábitos de trabajo, capacidades y rendimiento que trae el alumnado¹². La diversidad cultural se les ofrece como dato pero *no se integra* a nivel de preocupación y ocupación educativa.

Los ensayos para atender la diversidad de capacidades y rendimiento en estos institutos ha sido:

- Dentro de un ritmo y organización colectivos del tiempo y del trabajo *atender las consultas y dudas personales de los alumnos*, favoreciendo la interacción a ese nivel (Centro M).
- Organizar *grupos de trabajo temporales*, paralelos a la actividad normal, para el alumnado con mayores dificultades de las tres clases, a fin de trabajar contenidos instrumentales (matemáticas especialmente) durante periodos cortos (Centro P).
- *Seleccionar* de todas las aulas el alumnado más conflictivo y organizar un nuevo grupo permanente, con menos alumnos, que puedan contar con *adaptaciones curriculares* y un *aprendizaje individualizado* en contenidos específicos. (Centro M)

¹² La búsqueda de soluciones se trabaja desde el "conflicto".

Estrategias como las técnicas de *aprendizaje* cooperativo, muy utilizadas en otros contextos multiculturales, son prácticamente desconocidas.

Un aspecto que preocupa de alguna de estas vías, en concreto la 3ª, es su posible efecto discriminador sobre los alumnos procedentes del extranjero y que pueden arrastrar algún retraso escolar como consecuencia, bien de la tardía adquisición de la lengua de aprendizaje, bien de una escolarización deficiente. Los contactos permanentes con un alumnado desmotivado, con problemas de conducta o baja capacitación puede dificultar precisamente la superación de esas dificultades iniciales y propiciar la adscripción permanente a este tipo de grupos.¹³

Si *la participación* del alumnado, como consecuencia de la dinámica generada en las aulas, bastante escasa en general, existe una cierta variabilidad en los modelos de *comunicación* que se desarrollan en las aulas, que van desde *enfoques unidireccionales* claros a *interacciones parciales*. Éstas últimas se dan en situaciones informales donde tanto alumnos como profesores inician el diálogo o en el trabajo individual, cuando el alumnado solicita o puede solicitar espontáneamente el apoyo y la ayuda del profesorado.

El idioma habitual empleado en el aula por parte de los profesores es el catalán, a excepción de las clases de castellano o en situaciones informales con los alumnos ya que éstos, en su mayoría castellano-parlantes, utilizan este idioma mayoritariamente en dichas situaciones, e incluso durante el tiempo de clase. Se han observado algunos alumnos hablando árabe entre ellos en los momentos informales.

La lucha por el control de la clase a través de modelos de *disciplina* sigue constituyendo uno de los problemas básicos hallados. En este punto la diferencia entre el aula descrita del Centro C y las de los Institutos no estriba tanto en la orientación de los modelos (*fundamentalmente externa*) sino en el "éxito" del control, que se decanta con claridad a favor del primero. Sólo hallamos una excepción en el aula A del Instituto M donde se describe un tipo de disciplina que se aproxima bastante al modelo de *disciplina interna* hallado en otros centros de Primaria.

El profesorado de Secundaria se esfuerza por *ensayar procedimientos diversos para establecer el control*, por ejemplo, nuevas formas de castigo, el quedarse en el centro después de las clases. ¡Vana tentativa! Los alumnos que lo sufren descubren en los intentos de evasión una nueva aventura. El camino seguido por el grupo A, parece mucho más prometedor: se parte de una interiorización general del tiempo y del trabajo, apelando a la responsabilidad personal y social del alumnado. Las pocas normas existentes de orientan fundamentalmente al trabajo y las advertencias individuales

¹³ De hecho el grupo D que se constituyó en el Instituto M tenía más alumnos procedentes de la migración exterior que el resto de los de la E.S.O.

incitan la reflexión personal del alumnado. Posiblemente son las condiciones psicológicas del clima de aprendizaje, creado por la profesora, las que favorecen el crecimiento y consolidación de este tipo de disciplina.

Necesidades educativas que emergen en estos contextos

Un análisis comparativo de las necesidades que ofrecen cada uno de los informes nos permite subrayar algunos aspectos coincidentes en todos los centros, aunque expresados de forma diversa:

1. El profesorado participante difiere en su *actitud ante la educación multicultural*. Mientras que los que trabajan en el Centro de E.G.B muestran una actitud favorable, los profesores de los Institutos presentan actitudes distintas y en ocasiones ambivalentes ante la interculturalidad (tolerancia ante la diversidad, valoración positiva de la interculturalidad en el curriculum, necesidad de una "asimilación" de las minorías al hecho catalán, análisis de la multiculturalidad como "hecho conflictivo").
2. La actuación educativa, en las aulas observadas, se aleja bastante del modelo *intercultural*. Aun cuando se vaya dando una conciencia del aumento progresivo de una población escolar multicultural, el profesorado carece en general de *formación* en el uso de *recursos y estrategias* interculturales, tanto en el ámbito de la acción tutorial como en el desarrollo de las diversas asignaturas. Centrándonos en la *acción tutorial*, vemos que en la E.S.O sí que se ha contemplado un espacio para llevarla a cabo (lo que no existe en aulas observadas del Colegio de E.G.B). Este reconocimiento supone un avance estructural importante. Pero *falta la sistematización y los materiales necesarios* para realizarla con efectividad en el ámbito de la diversidad.
3. Faltan, sobre todo, experiencias en *metodologías de aprendizaje grupal* que abran caminos al mutuo conocimiento, a la cooperación y a las relaciones interpersonales.
4. En los Institutos, se percibe la inexperiencia en *estrategias de resolución de conflictos*.
5. Se nota en ellos la falta de hábitos de reflexión en todo alumnado y de conciencia de su identidad cultural, especialmente en el autóctono.
6. Se da una falta de cohesión del grupo clase en los Institutos y la necesidad de una mayor integración del colectivo magrebí y de mayor interacción entre los alumnos (centro C).

A estas necesidades planteadas ahora de forma suscita, ha intentado responder el programa de acción tutorial, dirigido al desarrollo de la identidad étnica y cultural.

¿Responde el programa a las necesidades descubiertas desde una perspectiva intercultural?

Cada uno de los informes presenta la congruencia entre las necesidades detectadas en el diagnóstico inicial y las posibles aportaciones que ofrece la aplicación del programa de acción tutorial que estamos evaluando. Desde esta aproximación más global veamos dicha congruencia.

Quizá pueda sorprender este análisis de congruencia, si recordamos los objetivos generales del programa, más específicamente vinculados con lo que constituye su fundamentación teórica.

- 1) *fomentar el desarrollo de la identidad étnica del alumnado.*
- 2) *fomentar el conocimiento, valoración y aceptación de las características personales y culturales de los demás*
- 3) *explorar, identificar y valorar críticamente los propios estereotipos y prejuicios acerca de los diferentes grupos étnicos y culturales.*

Estos tres objetivos pretenden incidir, en primer lugar, sobre el alumnado y de manera concreta, en el desarrollo de la identidad étnico cultural y el aumento del nivel de cohesión de los grupos clase.

Sin embargo, de forma indirecta, el programa se entiende –y así lo hemos concebido nosotros– como una estrategia que permita *desencadenar un cambio en la cultura* de las instituciones educativas donde se lleva a cabo. Partiendo de las necesidades percibidas y constatadas en relación con la introducción sistemática del enfoque intercultural en la organización y vida de los centros, se aspira a que algunos de esos elementos queden “afectados” al poner en marcha el programa.

No se trata, por tanto, de evaluar el programa descontextualizado, sino de evaluar la incidencia del programa en el contexto. Tan importante como el *contenido* es la *estrategia* que se utiliza para aplicarlo, es decir el *cómo* se lleva a cabo y *por quién*.

El diagnóstico inicial nos ha permitido reconocer las necesidades principales de los contextos estudiados en relación con la educación intercultural. El análisis de los contenidos y metodologías que el programa propone, así como el diseño evaluativo nos ha llevado a señalar algunas de las *aportaciones que puede suponer el desarrollo del programa*.

En los próximos apartados iremos viendo, de forma sintética, si estas aportaciones se han hecho o no realidad.

Tabla 8.7. Congruencia del programa con las necesidades detectadas en el diagnóstico inicial

Congruencia del Programa con las necesidades	
Diagnóstico inicial. Necesidades detectadas	Aportaciones que puede suponer el desarrollo del programa.
<p><u>Centro</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de sensibilidad respecto a la educación intercultural desde una perspectiva institucional (E.S.O) • Carencia de recursos para una introducción sistemática de la educación intercultural en el currículum formal (E.G.B y E.S.O) • Falta de planificación y organización de la acción tutorial a nivel de centro (E.G.B) • Se intenta potenciar la acción tutorial ligada al currículum y como vía de atención a la diversidad pero faltan recursos (E.S.O) 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar una experiencia inicial para la introducción posterior de otras innovaciones. • Posibilitar la implicación del profesorado en proyectos relacionados con la educación Intercultural. • Facilitar al centro materiales ya elaborados y sistematizados de acción tutorial.
<p><u>Aula</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta la introducción de la perspectiva intercultural en el currículum, ambiente de aprendizaje, estrategias, etc. (E.G.B, E.S.O) • La actitud del profesorado ante la educación intercultural no es congruente con la propia práctica (E.G.B). • Conciencia en el profesorado del progresivo aumento de la diversidad cultural en el aula pero escepticismo y falta de formación para introducir la educación intercultural en el aula (E.S.O). • Necesidad sentida de conocer mejor al alumnado (E.S.O). • Falta de hábitos de reflexión en todo el alumnado (E.S.O). • Falta de conocimiento de realidades culturales distintas a la propia y de conciencia de su propia identidad cultural, especialmente en el alumnado autóctono (E.G.B y E.S.O) • Falta de cohesión en los grupos clase (E.S.O) y necesidad de mayor interacción entre los alumnos y de integración del colectivo magrebí (E.G.B). 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la transformación paulatina del modelo de educación multicultural que subyace en la práctica docente del profesorado. • Introducir una perspectiva intercultural en el currículum formal. • Reflexionar sobre la propia práctica a partir del desarrollo del programa. • Fomentar la reflexión personal sobre la propia identidad cultural. • Posibilitar el conocimiento mutuo entre los chicos y chicas del grupo. • Favorecer una formación sistemática al profesorado para la adecuada aplicación del programa a través del Seminario o en las sesiones grupales de asesoramiento previstas en el mismo centro.

8.4. EVALUACIÓN DEL PROCESO: DESARROLLO DEL PROGRAMA

Intentamos ahora responder a las cuestiones 2 y 3 que guían la investigación. Deseamos saber, de una parte, si el programa se ha ido desarrollando de acuerdo a las pautas previstas; qué modificaciones se han propuesto y/o introducido. En segundo lugar, si contamos con indicadores que evidencien si se han ido alcanzando los objetivos propuestos en las dinámicas del programa y cuáles son los elementos que han favorecido o dificultado su aplicación.

La elaboración de un plan de acción

Los tres centros estudiados en profundidad nos revelan la no existencia de una improvisación en la aplicación del programa, algo, por otra parte, coherente con el planteamiento de la investigación evaluativa. Bien cierto que tal plan no se ha ajustado a la realidad propuesta con similar precisión.

Mientras en el Centro C la dinámica generada se ajusta bastante bien al plan de acción propuesto, en los Centros P y M observamos una mayor distancia del planteamiento inicial lo que ha obligado a reajustar el proyecto evaluativo.

Así, la planificación final de la aplicación del programa ha quedado como sigue:

Tabla 8.8. Plan de acción en los centros para la aplicación del programa

Plan de acción en los centros			
Dimensiones del plan Centros	Período para la comprensión y adaptación del programa	Temporalización	Implicación prof/obs.
Centro C	De Noviembre a Enero	De Febrero a Mayo	Seguimiento de todo el proceso desde un trabajo colaborativo en equipo. Los profesores aplican el programa. Las facilitadoras observan toda la aplicación.
Centro P	De Diciembre a Enero	De Febrero a Mayo	Seguimiento de todo el proceso desde el Seminario y algunas reuniones del profesorado con el facilitador. Los profesores aplican el programa.
Centro M	De Diciembre a Enero	De Enero a Junio	Seguimiento del proceso desde la cercanía y asesoramiento personal de la facilitadora. El programa se aplica por los profesores y la facilitadora.

Aparece claro que en el Centro C se lleva a cabo *el proceso orientado a la comprensión y adaptación del programa* por parte de los profesores participantes. Al contemplar en su diseño, la interacción permanente de investigadores, profesores y la necesidad de ir apropiándose progresivamente estos últimos el programa de acción tutorial, este supuesto previo (comprensión / adaptación) se hacía absolutamente indispensable. Y viceversa: en la medida que el profesorado dedica menos tiempo a la formación en educación intercultural y al estudio y reflexión crítica del programa, se hace patente un menor grado de implicación en su desarrollo hasta llegar a recaer, en el caso de algunas aulas del instituto M, todo el peso de la aplicación ha recaído en la observadora/investigadora.

Aplicación de las dinámicas y primera aproximación valorativa

Contamos con un registro relativamente extenso, aunque desigual, de aplicación de las dinámicas. Dado que el número de sesiones dedicadas a cada una de ellas así como la selección de las que se podían aplicar era diverso, recogemos en un cuadro una visión global de la aplicación realizada. Los Institutos que participaron en el seminario y aplicaron el programa, pero en los que no se llevó a cabo un seguimiento más intensivo, sólo pudieron desarrollar ampliamente el 1er bloque, aunque todos manifiestan en informes el interés y la voluntad de continuar aplicándolo al curso siguiente.

**Tabla 8.9. Aplicación de las dinámicas.
Número de sesiones en cada centro**

Dinámicas	C.C	I.E.S.P.		I.E.S.M.			
		A	C	A	B	C	D
Sesión previa	1	1	1	1	1	1	1
<i>1^{er} Bloque</i>							
La bandera con nombre	4	2	6	5	6	6	5
La alegría de comer	3	2	2	2	2	2	2
Las experiencias más importantes de mi vida	3	3	3	2	2	2	1
<i>2^o Bloque</i>							
- La cultura a través de un símbolo	-	1	1	1	-	2	-
- La entrevista del nombre	1	1	1	2	1	1	1
- La diversidad es riqueza	1	1	1	-	2	2	-
<i>3^{er} Bloque</i>							
- El origen de las percepciones	1	-	-	-	1	1	-
- La taza de caldo		1	-	-	1	-	-
TOTAL de sesiones	14	10	10	13	14	19	9

La *precisión de tiempo* para cada una de las dinámicas ha variado sustancialmente, debido en parte a algunos factores: complejidad de la dinámica, novedad de la metodología propuesta, interés del alumnado y, en el caso de los Institutos especialmente, la falta de formación y entrenamiento del profesorado.

Los informes de los centros C y M recogen con precisión el desarrollo de las dinámicas, sus incidencias principales, las reacciones del alumnado y del profesorado.

Ello se debe a la riqueza de fuentes de información con que han podido contar. El centro P ofrece un informe más escueto, y del resto de los centros contamos solo con el informe que lleva a cabo el profesorado al concluir la aplicación del programa y fue presentado y comentado en el Seminario de seguimiento.

Sin embargo, el hecho de poder contar con dos informes extensos sobre la aplicación del programa, llevado a cabo en condiciones tan diversas nos permite profundizar en algunos elementos fundamentales a tener en cuenta en el desarrollo del mismo.

Fijémonos que el *número total de sesiones* en el Instituto M no es menor sino incluso algo mayor en una clase que el del colegio C. El espacio de tiempo se prolonga algo más en el 1er centro. Ahora bien, las sesiones se acumulan en la 1ª dinámica, quedando prácticamente el último bloque casi sin cubrir. Las dificultades expresadas más reiterativamente están relacionadas directa o indirectamente con *la temporalización y el espacio reservado para este tipo de actividades: la hora de tutorías*. En efecto, mientras el Colegio C, al no contemplar en su distribución horaria un tiempo para tutorías, escoge la hora de ética e incluso algunos espacios de lengua catalana para desarrollar el programa, en los Institutos se ha aprovechado la hora semanal dedicada a la acción tutorial. En ese tiempo es preciso atender además a otros asuntos: elección de delegados, avisos, problemas que surgen, etc., lo que obliga a reducir el tiempo teórico asignado y –lo que es más grave– *distrae* la atención de un alumnado que –ya de entrada– presenta serios problemas de disciplina en el aula.

Por ello, antes de realizar una primera aproximación valorativa, queremos señalar *los elementos* que han facilitado o dificultado el desarrollo del programa.

Elementos que favorecen o dificultan el desarrollo del programa

Presentamos en un cuadro una síntesis de los aspectos más relevantes de los diversos informes.

Tabla 8.10. Elementos que condicionan el desarrollo del programa

ELEMENTOS QUE CONDICIONAN EL DESARROLLO DEL PROGRAMA		
	Elementos que favorecen	Elementos que dificultan
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Contextuales</i> – Centro – Aula 	<ul style="list-style-type: none"> – Apertura y sensibilización del Centro a la educación multicultural. – <i>Clima</i> del aula: un espacio seguro, agradable, generador de confianza en el alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> – Indiferencia del contexto ante el programa. – Un clima desordenado o indisciplinado, con pocas posibilidades para el diálogo.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Personales</i> – del profesorado – del alumnado – de los facilitadores/ investigadores 	<ul style="list-style-type: none"> – Preparación previa: formación. – Experiencia previa multicultural. – Voluntad e interés hacia el tema. – Disposición activa para trabajar en equipo y para dedicar tiempo a la reflexión crítica. – Capacidad de reflexión. – Disposición al trabajo en grupo, respecto a los demás y escucha activa. – aceptación de unas reglas de juego que permitan el desarrollo de las dinámicas. – Su disponibilidad y cercanía. 	<ul style="list-style-type: none"> – Falta de formación para comprender el sentido de las actividades y de habilidades para llevarlas a término. – Presencia constante de algún tutor, poco aceptado. – Falta de motivación inicial. – Falta de ajuste del programa a la edad y madurez de algunos alumnos (porque les faltaría la capacidad crítica y la reflexión personal o porque consideran algunas actividades "infantiles")
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Organizativas</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – Una <i>temporalización</i> adecuada (en tiempo y ritmos) – Preparar con los alumnos la aplicación del programa. – Formación de un <i>equipo</i> de trabajo que se responsabilice del programa – Apoyo de facilitadores. – Marco del programa: integrado dentro de la programación (Ej. hora de ética o crédito variable) 	<ul style="list-style-type: none"> – Temporalización inadecuada. – No haber previsto espacios para tratar otros temas ajenos al programa.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Técnicas</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Materiales</i> bien programados con una secuenciación adecuada. – <i>Metodología</i> que favorezca la <i>participación</i> del alumnado, reflexión y búsqueda de significados sobre elementos con una identidad personal, Étnica y cultural y el conocimiento de los otros. – Recogida sistemática de <i>datos</i> sobre el proceso que facilita la reflexión personal y grupal. 	<ul style="list-style-type: none"> – Utilización inadecuada de los materiales. – Eliminación de aspectos claves metodológicos: espacios de diálogo, dinámicas participativas, etc. – Falta de recogida de datos por parte del profesorado – Dificultades en una escritura fluida por parte de los alumnos/as.

Como podemos observar, la mayoría de las dificultades planteadas son el reverso de la medalla de las facilidades descubiertas. Es decir, nos hallamos ante elementos que pueden incidir significativamente en el desarrollo del programa.

Vamos a subrayar específicamente algunos:

- *El clima del aula.* A lo largo de los informes se ha puesto de relieve su importancia educativa. El clima hace viable, facilita o, por el contrario, entorpece y dificulta el dialogo, el respeto mutuo, la confianza, ese espacio que todos necesitamos de calma y serenidad para exponer nuestro interior y abrirnos a los demás. Si la *reciprocidad* es una característica de la educación intercultural, ese conocimiento y aprecio mutuo es imposible sin un respeto y escucha atenta, que abra paso a la valoración y el aprecio por el otro, por su cultura y su experiencia vital.
- *El interés prioritario por el tema y la voluntad de trabajarlo en el profesorado, unidos a una formación continua.*

En todo el profesorado existía un cierto interés inicial. Pero en la mayoría del profesorado de los institutos prevalecían los problemas acuciantes de poner en marcha la Reforma. Con frecuencia descubrimos expresiones que ponen de relieve la inquietud por otros temas que ocupan su tiempo psicológico. Por otra parte, la formación –no realizada de forma puntual- sino articulada *en y desde la practica* vuelve a presentarse como un tema clave para el Éxito de cualquier innovación educativa. Basta componer el modo de plantear las cuestiones el profesorado de los centros C y M para advertir esta diferencia.

- *La aceptación por parte del alumnado de unas reglas de juego que hagan viable la realización de las dinámicas.*

La preparación del alumnado es tanto más decisiva, cuanto exista mayor distancia entre la metodología habitual y la disciplina del aula y la que se requiera en las dinámicas propuestas del programa. De ahí la importancia de las sesiones introductorias donde se anima al alumnado a elaborar sus propias normas. En los dos centros a los que estamos aludiendo estas sesiones se llevaron a cabo. Pero con una diferencia constatable en los informes. Mientras que en uno, las normas fueron “penetrando” en la vida habitual del aula hasta impregnar el clima educativo vivido en otras materias, en el otro centro las normas en algunas clases, fueron quedando como un viejo papel, sin incidencia apreciable en la dinámica general del aula (Ej. 1º D del I.E.S.M.). La falta de aceptación de estas “reglas del juego” llevaron a hacer imposible la continuidad en la aplicación del programa a partir de un cierto momento.

Fijémonos, sin embargo, que *la interacción* de los elementos personales del profesorado y alumnado es evidente. Sin una atención continua del tutor o tutora, recordando las normas, sosteniendo el interés, contagiando el entusiasmo, la sesión introductoria no bastaría para mantener esa aceptación inicial del alumnado a la que hacemos referencia.

- *formación de un equipo autorreflexivo.* Ya hemos señalado la importancia de dos variables organizativas: la temporalización y el espacio o marco en el que se desarrolla el programa. Ahora queremos señalar un aspecto clave: la organización de un equipo de profesores con la presencia de una o dos personas facilitadoras, que vayan analizando críticamente su propia práctica y evalúen de forma periódica y permanente las dificultades y aciertos hallados, a fin de ir optimizando el programa.
- *La existencia de unos materiales que faciliten y orienten el trabajo del profesorado y del alumnado, tanto en su contenido como en su vertiente metodológica.* Este aspecto ha sido valorado unánimemente por el profesorado. El elemento diferencial estriba en la *comprensión y aplicación* adecuada de dicho material, asociadas, como puede suponerse, a la formación del profesorado. En cuanto al nivel y características de los materiales que se le ofrecen al alumnado, un aspecto que nos ha sorprendido es la queja manifestada por algunos de ellos, a tener que escribir, a lo largo de las dinámicas. Esta dificultad no procede del alumnado inmigrante sino del autóctono fundamentalmente (Centro P). El dato concuerda con el obtenido en el cuestionario inicial donde, en los grupos estudiados de 1º de E.S.O, de ese centro, únicamente el 26,09% del alumnado autóctono reconoce *escribir* el catalán con un *buen nivel de competencia*. Esa misma cuestión, referida al castellano, es respondida afirmativamente por el 56,52%. Si tenemos en cuenta las producciones escolares, el dato parece corroborarse. La atribución de los magrebíes es mucho más alta (71,43% para el catalán y 71,43% para el castellano) pero posiblemente el criterio utilizado por uno y otro grupo sea distinto. Posiblemente también puede influir el hecho de ver asimilada la tutoría a una clase más de cualquier asignatura.
- *La recogida sistemática de datos sobre el proceso que facilita la reflexión personal y grupal del profesorado.*

Indudablemente esta información sistematizada permite optimizar el programa con realismo. El hecho diferencial estriba en *quien y cómo* se lleva a cabo esta recogida de información. Cuando es el propio profesorado el que la lleva a cabo a través de diarios (como en el Centro C), donde recoge evidencias cotidianas y la presenta para debate en grupos de discusión (bien sea en el Seminario o en el equipo) el efecto es enormemente potenciador del proceso.

En resumen: existen elementos que, como hemos constatado en los informes, condicionan, optimizando o dificultando el desarrollo del programa. Estos deben tenerse en cuenta si deseamos introducir una innovación de estas características en las instituciones educativas.

Aproximación valorativa de las dinámicas

Los informes de los Centros donde se ha aplicado el programa realizan una valoración específica de cada una de ellas, aunque de diferente densidad y validez, de acuerdo al número y riqueza de fuentes de información¹⁴.

En todos los casos se ha procurado triangular las observaciones proporcionadas por el alumnado con las del profesorado y/o observadores/facilitadores. Hay que distinguir en las valoraciones que se ofrecen las apreciaciones orientadas fundamentalmente a descubrir si se han alcanzado o no los objetivos pretendidos en esa actividad, de cara al desarrollo de la identidad étnico/cultural del alumnado y otros aspectos relativos al tipo de actividad generada, metodología, etc., sin embargo dada la alta interacción entre contenido y metodología no es fácil en ocasiones su separación.

A modo de ejemplo pueden verse las siguientes valoraciones:

LA BANDERA CON NOMBRE

Observadora curso séptimo: Una vez sistematizada la información que nos arroja la realización de esta actividad, podemos concluir que a lo largo del transcurso de las cuatro sesiones que ha durado “La bandera con nombre” se han producido numerosas interacciones, conversaciones, relaciones, debates, etc. que han permitido, por primera vez, tratar en el aula cuestiones relacionadas con la autoidentificación del alumnado. Desde nuestro punto de vista, esta actividad se ha constituido en un elemento provocador de la reflexión por parte del alumnado en torno a elementos culturales, de valores, personales, etc., sobre ellos mismos y acerca de sus propios compañeros y compañeras. Es importante destacar que han dispuesto de un tiempo y un lugar en el que, libremente y en un ambiente de creciente respeto y comprensión, expresar sus propios pensamientos y sentimientos que, aunque incipientes, configuran una base para un posterior trabajo y reflexión. La actividad ha permitido trabajar los componentes de la identidad étnica que subyacen a la misma. Se ha producido, en primer lugar, un proceso de reflexión acerca de la propia autoidentificación que, como hemos visto, no tiene que ser única y exclusivamente con el país de origen o de nacimiento, aunque sea éste el elemento de mayor peso o relevancia a la hora de definir la propia identidad. En segundo lugar, se ha producido un proceso de valoración, afirmación y expresión de la propia identidad sobre la base de una actitud positiva hacia uno mismo y hacia el grupo o grupos con los que el alumnado se siente identificado.

¹⁴ Véase como ejemplo el anexo del colegio C: Programa de acción tutorial. Valoración del contenido y desarrollo de las actividades.

Es relevante señalar que, desde el punto de vista del **alumnado**, ésta ha sido la actividad más divertida, motivadora e interesante de todas cuantas se han llevado a cabo a lo largo del programa de acción tutorial. Recordemos que al finalizar el curso, realizamos una breve entrevista a cada alumno/a para conocer su opinión sobre la experiencia desarrollada a la hora de tutoría. Las respuestas del alumnado ante la pregunta “¿cuál ha sido la actividad que más te ha gustado?” han sido abrumadoras: un 73% del grupo elige “La bandera con nombre”. Los motivos por los cuales señalan que es ésta la más bonita hacen referencia a que es una actividad divertida, porque permite dibujar y pintar. También señalan que les ha gustado mucho conocer cuáles son las banderas de otros países: sus formas, sus colores, incluso dónde están situados. El hecho de que esta actividad se realizara a lo largo de cuatro sesiones, creemos que también ha podido influir en que sea la más recordada por el alumnado a pesar de que fue la primera que se realizó. Asimismo, las “banderas personales” de cada uno de los alumnos y alumnas han permanecido colgadas en las paredes de la clase recordando a lo largo del curso el trabajo realizado.

La valoración de esta actividad por parte de la observadora del curso sexto puente y la tutora del mismo coinciden con la que nosotros realizamos, sobre todo, en que es una actividad que ha permitido generar confianza entre los alumnos y alumnas de la clase y se ha conseguido crear un espacio de reflexión personal y de conocimiento mutuo. Veamos los comentarios de ambas.

En opinión de la **asesora** del programa en el aula de **sexto curso puente** el objetivo pretendido con la actividad, es decir, promover la reflexión y la indagación de algunos elementos personales más directamente vinculados con la propia identidad se ha conseguido perfectamente, el alumnado ha aceptado muy bien la actividad y a lo largo de la sesión se ha constatado perfectamente una apertura progresiva hacia sus compañeros y compañeras, hasta el extremo de expresar públicamente aspectos muy íntimos y personales.

En cuanto a la **opinión de la tutora**, todas las actividades son valoradas muy positivamente pero ésta, concretamente, fue interesante porque permitió ver el país con el cual los alumnos y alumnas individualmente más se identificaban. Recuerda la anécdota de Nagia, una alumna magrebí, que mientras estaba pintando su bandera personal, cantaba en voz baja “¡Marruecos... Marruecos... Marruecos...!”. Según M^a Rosa, la actividad constituyó una oportunidad para que el alumnado expresara sus sentimientos y la nostalgia hacia el país del cual proceden (sobre todo el colectivo magrebí que había en su clase). Otra aportación de la actividad, además de permitir a los chicos y chicas abrirse y manifestarse a los demás, fue el conocimiento y la identificación de las banderas de cada país: se trata de un elemento que puede verse en la asignatura de Ciencias Sociales, pero que en este curso se ha trabajado a través de esta actividad. El hecho de colgar las banderas en el aula también es un aspecto que la tutora recuerda con especial interés: sirvió a los alumnos y alumnas en el grupo para decir “pues mira ésta es mi bandera y aquella es la tuya”, para sentirse valorados y reconocidos en el grupo, dentro del cual todo el mundo ocupaba un lugar. El dibujo de la bandera con nombre marcó un giro fundamental en el trabajo: con la realización de este dibujo, tan personal, los alumnos pudieron expresar sus sentimientos, sus preferencias e, incluso, pudieron llegar a comentar aspectos íntimos y lo suficientemente personales para no comentarse fácilmente ante cualquiera. En opinión de la tutora, la sesión en que se empezó a comentar el dibujo de la bandera con nombre sirvió para ambientar la clase, dio calor y confianza entre los chicos y chicas del grupo. Recuerda como inicialmente les costó muchísimo expresar sus sentimientos y como ella tuvo que plantear el diálogo y la discusión de diferentes maneras a fin de animarles a intervenir. Finalmente, todos se dieron a conocer a los demás.

EL ORIGEN DE LAS PERCEPCIONES

Observadora séptimo curso. Pensamos que la actividad ha cumplido con los objetivos que se proponía. En primer lugar, introducir al alumnado en los conceptos de "estereotipo" y "discriminación". Y, en segundo lugar, trabajar conjuntamente con los chicos y chicas para orientarles y guiarles en la valoración crítica de los sesgos y estereotipos existentes en la sociedad. Reconocemos que no por haber tratado estas cuestiones durante una sesión, se ha conseguido que el alumnado sea crítico y consciente de los estereotipos que existen en la sociedad y que se transmiten de manera cotidiana e irreflexiva a través del lenguaje. Sin embargo, se ha iniciado esta tarea y se han creado las bases que pueden contribuir a la reflexión del alumnado y a la aparición de una actitud más madura y crítica ante los procesos discriminatorios. Esta misma opinión, se recoge en los comentarios del **tutor de séptimo curso** acerca de esta actividad: "*esta actividad yaa de por sí es más divertida porque te obliga a pensar en cosas, porque ellos se reían de cosas que... cuando hablaban de los negros, de no sé qué... "eres más negro que el carbón", etc., al mismo tiempo se autocorregían, o se corregían cuando tenían que reírse pero no querían ¿no?, no querían porque sabían que, en definitiva, eso era confirmar el estereotipo. Hay que ser un ingenuo para decir que por haber trabajado eso, así en ese momento, así puntualmente, ya está. No, eso será un trabajo más continuo. Pero, mira, ya hemos roto eh... cómo se llama... les hemos quitado la venda de los ojos; por lo menos, el momento esta ha está hecho ¿verdad?, ya ha empezado ¿no? y ya tengo la referencia como ya la utilicé con Andrés "no discriminar a Andrés porque vaya con la silla de ruedas" o no discriminar al otro porque sea de otro color diferente y esto dará pie a no discriminar a las mujeres por ser mujeres ¿no?, como en un momento salió al final ¿no? ¿te acuerdas? Tienen más posibilidades que otros alumnos que nunca han visto nada de todo eso, además lo tenemos ahí enganchado en la clase para recordárnoslo siempre; que esté ahí y en cualquier momento se puede retomar y cuando salga algo seguro que ellos ya sabrán lo que son los estereotipos. Lo que me costó mucho fue explicar qué es un estereotipo, costaba un poco porque era un concepto un poco abstracto y ellos... recuerdo que Susana decía "es que es la opinión de cada uno"... les gustó, yo creo que les gustó; además, ahí el grupo fue extraordinario, el hecho de trabajo en grupos y cada uno iba dando sus frases y todos enjuiciábamos si era un estereotipo positivo, negativo o neutro... fue una actividad de la que supongo me gustan a mí, introspectiva, te hacen mirarte un poco para adentro"* (R9, Domingo: 334-386).

En la entrevista realizada al **alumnado**, esta actividad es especialmente recordada por Susana, escocesa, puesto que le permitió conocer frases y vocabulario que no había escuchado nunca.

Esta actividad no se llevó a cabo en la aula de sexto curso puente.

(Informe Centro C. Anexo II. 11. Programa de acción tutorial.
Valoración del contenido y desarrollo de las actividades)

A partir del análisis de todas las valoraciones puede extraerse la siguiente tabla resumen que permite contrastar las valoraciones positivas y negativas:

Tabla 8.11. Valoraciones de las dinámicas

DINAMICAS	Valoraciones Positivas	Valoraciones Negativas
<p>1^{er} BLOQUE La bandera con nombre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ha permitido, por primera vez, tratar en el aula cuestiones relacionadas con la autoidentificación del alumnado (Centros C y M). • Se ha producido un proceso de valoración, afirmación y expresión de la propia identidad (Centros C y M). • Ha permitido generar confianza entre los alumnos y alumnas de la clase y se ha conseguido crear un espacio de reflexión personal y respeto mutuo (Centro C). • Para los alumnos y alumnas ha sido la actividad más divertida, motivadora e interesante por su metodología y que resulta novedosa (todos los centros). El centro de E.G.B. valora también el poder dibujar y pintar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Resulta algo reiterativa (Centro P). • Se ha dado un desajuste de tiempo (Centros M y P). • Falta de comprensión del sentido de la actividad por parte de alguna profesora durante el desarrollo de la misma. (Se descubre posteriormente) (Centro M). • Los dibujos son una actividad demasiado infantil para algunos alumnos de la E.S.O. (Centro M)
<p>El gozo de comer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ha facilitado la aproximación concreta al concepto de cultura (Centro C). • Se ha producido un diálogo e intervención con la propia familia dando lugar a un mayor conocimiento de su grupo de origen. Ha implicado a las familias (Centro C, M y P). • Ha tenido repercusión institucional "<i>Jornada de reflexión y encuentro entorno a los platos típicos</i>" (Centro P). 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad del profesorado para sacar partido al tema de la diversidad (Centro M).

Tabla 8.11. Valoraciones de las dinámicas (continuación)

DINAMICAS	Valoraciones Positivas	Valoraciones Negativas
	<ul style="list-style-type: none"> • Permite acceder al profesorado y al alumnado a rasgos culturales de otros grupos. Propicia el diálogo intercultural (Centro C y M). 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Muy motivadora para el alumnado, especialmente para las alumnas magrebies (Centro P) 	<ul style="list-style-type: none"> • No todos los alumnos participan (Centro P).
<p>Las experiencias más importantes de mi vida</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve el diálogo grupal (Centro M) • El alumnado ha realizado un proceso de reflexión personal que le conduce a un mayor nivel de madurez respecto a cuestiones relacionadas con la propia vida y configuración de la identidad (Centro C) • Permite descubrirse ante los demás en aquellos aspectos más personales para poder conocer los de los propios compañeros (Centro M). • El alumnado se ha implicado profundamente (Centro C). • Cuando alguien empieza los demás se animan (Centro P). 	<ul style="list-style-type: none"> • El diálogo se da a nivel diferencial. Los alumnos magrebies se han implicado mucho más (Centro C). • Algunos alumnos tienen dificultad para narrar hechos traumáticos (Centro M). • Dificultad también para narrar experiencias personales (Centro P). • Derivan hacia situaciones "truculentas" (accidentes, muertes, etc).
<p>2º BLOQUE La cultura a través de un símbolo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ha promovido el diálogo intercultural y el intercambio de las características personales y culturales del grupo (Centro M). 	<ul style="list-style-type: none"> • A veces hablan en "abstracto" sobre elementos típicos de otras acutonómicas españolas (Centro M).

Tabla 8.11. Valoraciones de las dinámicas (continuación)

DINAMICAS	Valoraciones Positivas	Valoraciones Negativas
	<ul style="list-style-type: none"> • Ha afirmado su sentido de identidad cultural, mediante la búsqueda y expresión de su herencia cultural (Centro M). 	<ul style="list-style-type: none"> • Es una dinámica demasiado sencilla y poco adecuada a la edad (Centro P).
Entrevista del nombre	<ul style="list-style-type: none"> • Promociona el diálogo intercultural y la interacción entre el alumnado (Centro C y M). • Ha fomentado la auto exploración del alumnado acerca de las raíces culturales y el significado del propio nombre (Centro M). 	<ul style="list-style-type: none"> • Escasa participación del alumnado autóctono (Centro P). • Demasiado sencilla (Centro P). • Es poco recordada por los alumnos y alumnas (Centro C).
La diversidad es riqueza	<ul style="list-style-type: none"> • El alumnado ha desarrollado una gran creatividad y se ha divertido mucho con y sin Diversidad. También ha profundizado (Centro C). • Ha fomentado el respeto y valoración de la diversidad cultural existente en la clase y en la sociedad (Centro C). 	<ul style="list-style-type: none"> • Los problemas de indisciplina han dificultado el diálogo que ha sido muy poco (Centro M). • Se percibe dificultad en el profesorado para aprovechar las posibilidades de la dinámica (Centro M). • Es demasiado sencillo (Centro P).
3er BLOQUE Origen de las percepciones	<ul style="list-style-type: none"> • Ha introducido al alumnado en los conceptos de "estereotipo" y "discriminación". Favorece mucho la reflexión grupal sobre el tema (Centro C). • Gusta al profesorado y al alumnado (Centro C). 	<ul style="list-style-type: none"> • Se percibe que es muy poco una dinámica para ir transformando estereotipos y prejuicios. (Centro C) • Sus posibilidades se frustraron por el clima poco respetuoso (Centro M).
La taza de caldo	<ul style="list-style-type: none"> • El alumnado expresa una madurez en el desarrollo de la dinámica, posiblemente fruto de todo el curso (Centro C). 	<ul style="list-style-type: none"> • Se planteó mal por lo que no pudo obtenerse de ello el resultado esperado (Centro M).

Una mirada rápida al cuadro anterior nos descubre la *densidad* del primer bloque frente al resto. Dada la estructura jerárquica del programa, tiene su sentido. Hay que resaltar, sin embargo, que el 1er objetivo: Fomentar el desarrollo de la identidad étnica del alumnado, propio de este primer bloque, se ha completado, en la práctica, con el 2º: Fomentar el conocimiento, valoración y aceptación de las características culturales de los demás. Y esto, desde la 1ª dinámica.

El término “diálogo” es el que más se repite a lo largo de las valoraciones positivas, seguido de “reflexión personal”. Las dinámicas, en sus aspectos positivos, aparecen como motivadoras y suscitadoras de ese diálogo y reflexión que permiten y facilitan la exploración de la propia identidad y el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural y diferentes identidades.

En los aspectos negativos se percibe el efecto de la ausencia de algunas condiciones que habíamos señalado como claves: (clima del aula, formación del profesorado...). La indisciplina, el poco respeto o la incompreensión de como llevar a cabo la dinámica provocan a veces falta de diálogo o frustran su desarrollo. En cuanto a la crítica que el Centro P hace al segundo bloque, señalando que estas dinámicas son “demasiado sencillas”, quizá tendríamos que verla en ese contexto que pretende “marcar diferencias” entre lo realizado en E.G.B. y el nuevo planteamiento de la E.S.O.

De todas formas, conviene revisar la forma del programa pues hay que tener en cuenta las sensibilidades existentes.

Tenemos pocas evidencias del funcionamiento del 3er bloque, especialmente la dinámica de “la taza de caldo”. En realidad, debería constituir el primer escalón de un segundo programa, más extenso y realizado el siguiente curso, donde pudiesen presentarse sus elementos claves con más extensión.

Modificaciones propuestas e introducidas

La optimización del programa ha sido objeto de reflexión por el profesorado participante, tal y como demuestran los informes. Las propuestas más comunes son:

- Convertir y adaptar el programa a un *crédito variable*, con entidad propia. Las razones que se aducen son el asegurar la realización sistemática del programa y su continuidad; facilitar la implicación del alumnado que se lo tomaría con más seriedad. En este aspecto coinciden casi todas las aportaciones de los Institutos. Desde el Colegio de E.G.B se insiste en la necesidad de que esta actividad sea desarrollada por los tutores ya que éstos juegan un papel muy importante en los procesos de integración del alumnado y en la creación del clima que hace posible el desarrollo del programa.

- Reforzar el objetivo del programa mediante la transversalidad, es decir no limitar el tratamiento del tema a la tutoría sino también a las otras asignaturas. Hay que señalar, en este punto, el trabajo posterior llevado a cabo por una de las profesoras participantes al Seminario, que ha consistido en incluir el programa dentro de su asignatura de literatura. Nos situamos, por tanto, en la línea que Jordán apunta para trabajar la interculturalidad en diferentes áreas. (Jordán, 1996: 49-58). Palos (1998: 104-105) siguiendo a algunos autores actuales ha desarrollado una propuesta de la educación intercultural como un eje transversal. El interés de la propuesta de esta profesora estriba en incluir específicamente objetivos referentes al desarrollo de la identidad étnico-cultural de los adolescentes, propuestos en el programa que planteamos.

Junto a estas dos grandes alternativas que afectan globalmente al marco curricular donde se sitúa el programa y a su concepción disciplinar, hallamos otras sugerencias:

- Comenzar el programa al inicio del curso, con una buena planificación y un tiempo semanal marcado.
- Introducir otras actividades menos académicas, que conecten con problemas vitales del entorno y supongan incluso romper el marco estrecho institucional para abrirse más a una interrelación con la comunidad circundante y con estímulos interculturales que proporciona la misma ciudad.
- En cuanto a la dinámica "La bandera con nombre" se sugiere una modificación, por parte de algún centro (especialmente en su última parte) pues resulta según ese profesorado algo reiterativa.

8.5. LA DIALÉCTICA INTERNO/EXTERNO EN LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA

¿Cambia el desarrollo del programa y la dinámica que se genera cuando quien lo aplica es el propio tutor o una persona externa al centro?

En el Instituto M se ha aplicado el programa en dos aulas de la E.S.O. por la observadora/facilitadora, a petición del profesorado, dado que manifestaron dificultades a la hora de llevar a cabo esas actividades y adujeron además que, de esta forma, aprenderían a trabajarlo mejor. En los otros dos grupos lo realizaban las tutoras.

El informe recoge algunos indicadores que permiten responder inicialmente a la cuestión planteada.

No se observan diferencias apreciables en el alumnado respecto a la aceptación o no de las dinámicas, si exceptuamos el hecho de que, en cuestiones que suponen explicitar experiencias personales, el alumnado de una clase manifiesta su preferencia por la observadora/facilitadora y no por su tutor, quizá porque la interacción con este último está basada más en el temor que en la confianza mutua.

Sí que aparecen diferencias importantes en *la valoración del programa* por el profesorado que no lo ha aplicado respecto el que sí lo ha hecho. El primero, no ha llegado a poder hacer una valoración porque, realmente, no ha llegado a comprenderlo ni a implicarse activamente hasta hacerlo suyo. Por el contrario, el profesorado que lo ha aplicado expresa una progresiva comprensión que le permite “creérselo” y asegurar que si lo aplicara de nuevo lo volvería hacer mejor, señalando concretamente los aspectos a mejorar.

“Observadora: ¿Qué harías ahora Isabel?”

Tutora: “ Caray! Lo volvería a hacer pero lo volvería a hacer mejor y sabría motivar a los chicos que esto que están haciendo no es simplemente dibujar una bandera, sino que se están encontrando a ellos mismos y que estamos encontrando las diferencias que hay dentro de la clase...”

(Tutora 1ºA. Entrevista individual a los 6 meses de haber aplicado el programa. Centro M.)

Ello nos hace concluir en la necesidad de que cualquier innovación que pretendamos introducir en los centros educativos sea realizada por el profesorado de dichos centros y no por agentes externos, aunque el rigor técnico pueda ser mayor en este último caso. El arraigo de la innovación sería más difícil. Posiblemente las investigaciones aplicadas de corte experimental o cuasi experimental en educación, han podido tener menor incidencia en la vida de las instituciones donde se han realizado cuando su aplicación ha sido confiada a personas externas a la misma institución.

El seguimiento y apoyo del profesorado: clave del éxito

El punto anterior nos introduce en el tema fundamental del papel que juega el profesorado (en este caso los tutores) *en llevar a buen término el programa de acción tutorial y qué apoyos nos parece que han favorecido:*

- una mayor comprensión del programa.
- la implicación en el proceso.
- mayor nivel de satisfacción.

- reacciones más positivas del profesorado no participante del centro, que convive con el profesorado participante.
- la permanencia del cambio.

La lectura de los informes nos permite contestar a todas estas cuestiones que resumiremos brevemente.

En este trabajo se ofrecen *varios tipos de seguimiento y apoyo*.

A. *Equipo de trabajo*. Creación de un *equipo de trabajo* con los tutores, que, a partir de una dinámica de investigación-acción *reflexiona conjuntamente* sobre datos ofrecidos tanto por las investigadoras / facilitadoras (observaciones, entrevistas, informes diagnósticos), como por los tutores (diarios de desarrollo de las actividades). El programa lo aplican los tutores, aunque cuentan con el soporte de la observación realizada en el aula por una observadora. Participan también *en un seminario amplio de apoyo*, aunque no está creado específicamente para dar soporte a ese programa. (Centro C).

B. *El seminario formativo*. Prepara y acompaña el proceso de comprensión, adaptación y desarrollo del programa. Este modelo de soporte cuenta con dos variantes:

- El profesorado aplica el programa, realiza un informe y recibe ayuda y apoyo *en el Seminario* (Centro P).
- B.2. El profesorado cuenta *además* con un apoyo *en el centro*: una persona que facilita el material, se reúne en algunas ocasiones con el grupo, facilita el trabajo, observa, motiva, sostiene el ánimo y realiza un informe completo del proceso. Como en el caso anterior, son los tutores los encargados de aplicar el programa y realizar un breve informe del proceso (Centro M).

C. *Asesoría y apoyo a nivel de centro*.

- El profesorado *no puede asistir al seminario* pero cuenta con el *apoyo de personas* que sí asisten y *participa del grupo de trabajo*, con el facilitador, aplica el programa y realiza igualmente el informe (Centro P).
- El profesorado *no puede asistir al seminario* pero cuenta con la *asesoría y apoyo de una facilitadora* que, *de forma personal*, se entrevista con cada uno, le apoya en sus dudas, observa sus actuaciones y lleva a cabo el informe final. La aplicación del programa la realiza el profesorado (Centro M).

- El profesorado “presta” su aula de clase para que *pueda aplicarse el programa por la investigadora*. Se compromete a estar en clase mientras se lleva a cabo la aplicación con la intencionalidad de aprender mejor a explicarlo (Centro M).

Como hemos podido evidenciar la *mayor comprensión* del programa está profundamente relacionada con los procesos reflexivos *personales y grupales* del profesorado, apoyados en datos recogidos de su propia práctica. En este sentido se observa una mayor riqueza de indicadores que apuntan a la comprensión del programa en aquellos profesores que han llevado a cabo dichos procesos. Así el informe del Centro C abunda en comentarios del profesorado en las sesiones del equipo o en su informe final, que suponen una comprensión profunda del sentido y finalidad del programa, no hallada en los otros informes. En este centro se ha desarrollado un proceso que responde a uno de los tipos planteados por Elliott (1993: 37).

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

Incluso uno de los tutores se sentía tan orgulloso de la experiencia realizada que comentaba lo siguiente:

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

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

Este factor, la *apropiación progresiva del programa*, ha constituido un elemento esencial para que la innovación no se convirtiera en un proceso técnico, guiado por agentes externos, sino en una evaluación participativa práctica e incluso crítica, en algunas dimensiones, como las que hacen referencia a la reflexión del profesorado sobre su propia práctica educativa. Además, se ha potenciado también, a medida que avanzaba el proyecto, la autonomía de los tutores los cuales al ir adquiriendo formación y experiencia en relación a los objetivos, contenido y metodología del programa avanzaban, de alguna manera, hacia una autogestión del propio proceso.

El Seminario específico, orientado a dar a conocer el programa y servir de apoyo y soporte a su aplicación es reconocido por el profesorado como útil para esta comprensión. Sin embargo, algunos señalan significativamente

que es a partir de las sesiones donde ellos ya traen la experiencia de haber comenzado a aplicar el programa y *no antes* cuando cobra plenamente su interés y utilidad.

“El seminario ha sido más motivador a medida que avanzaba en el programa por dos razones:

- Al comienzo había demasiada diversidad de profesorado de I.E.S con intereses diferentes y la aplicación no se acababa de ver.*
- Conocer la práctica. Acomodarse a la situación de cada Instituto ha resultado enriquecedor”*(Informe del profesorado del I.E.S. P).

De nuevo vemos la importancia de articular bien formación y práctica.

Por último, hay que destacar que el profesorado de *todos* los centros reconoce la importancia del facilitador *en* el centro para *sostener* el proceso de aplicación. Sin embargo, como acabamos de señalar en el apartado anterior, este apoyo no facilita *la comprensión* del programa cuando el profesorado llega a un mínimo en su implicación y ni siquiera asume su aplicación (Clases C y D del Centro M).

En ambos sentidos: *desarrollo de competencias y el favorecer procesos de maduración personal y grupal* se percibe la importancia que ha supuesto el trabajo cooperativo entre investigadores y profesores, llevado a cabo, tanto en el grupo de trabajo como en el Seminario. No queremos, sin embargo, desdeñar los *diálogos personales* entre el / la tutor o tutora y la persona que asumía el rol de investigadora/facilitadora. Con una condición: estos diálogos suponían una ayuda importante cuando existía en el profesorado participante *interés* por el programa y sobre todo por la *educación intercultural* y actitud receptiva y abierta al cambio.

La *implicación* en el proceso supone que el profesorado vaya adquiriendo, desde la autorreflexión de la práctica, una mayor *independencia* respecto a los facilitadores/investigadores, siendo por tanto capaces de avanzar en la *“apropiación”* del programa que pasa de ser *“vuestro”* programa” (refiriéndose a los investigadores) a ser *“nuestro”* programa”, cuando quieren dar cuenta del mismo.

No hay duda de que el *interés sentido* por el tema ha sido el motor de arranque de todos los tutores para embarcarse en esta aventura. Pero otros intereses y preocupaciones – lo hemos visto en el profesorado de institutos– han podido entrar en desigual competencia.

Las condiciones referentes al *contexto* –tanto de centro como de aula– han jugado un papel determinante, favoreciendo o dificultando la implicación. Así, en el centro C, donde el profesorado se ha implicado a nivel máximo, han podido contar no sólo con el apoyo de la dirección y del claustro sino de la misma inspectora.

Por el contrario, en el aula donde aparece menor implicación del tutor, hasta llegar al abandono del programa, también se revelan unas condiciones muy negativas respecto al clima del aula: anarquía, falta de disciplina y respeto...

No estamos planteando una relación causa-efecto sino más bien una *interacción* entre las características del ambiente educativo en el aula y de las personas que conviven en él.

Ahora bien, existe otro elemento, relacionado directamente con el *apoyo grupal* que puede sostener al profesorado en ese trabajo y que también es reconocido por él atribuyéndole el éxito...o el fracaso en la implicación.

Así, unos profesores reconocen en el equipo un elemento clave de todo el trabajo.

“ El grupo es un marco de referencia muy positivo; te da fuerzas y ánimos para emprender, para continuar; te motiva (...) y todo momento es bueno para reunirse (...)”

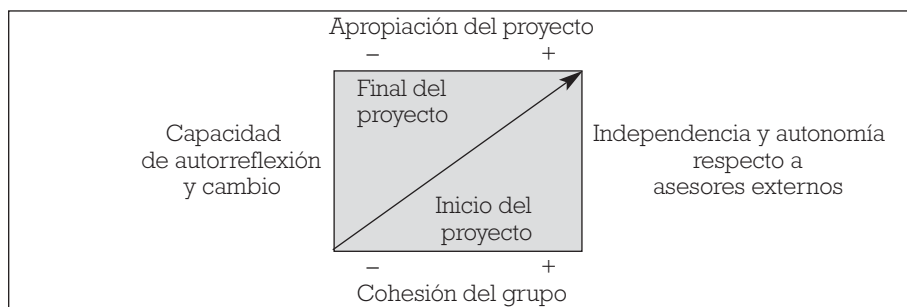
Creo que nuestras reuniones de trabajo han sido un elemento fundamental en la permanencia del grupo: la discusión, la reflexión, el aprendizaje mutuo ha posibilitado el enriquecimiento y , cómo no, la unión del equipo” (Informe final del profesorado de 7°. Centro C).

Para otros, en cambio, a la falta de participación en el Seminario atribuyen un cierto proceso de la experiencia.

“Nos fuimos relajando todos ¿No?. También lo hubiéramos visto todos nosotros de otro modo si hubiéramos ido a las sesiones prácticas” (1ºA entrevista individual. Centro M.).

En resumen: concluimos confirmando que la implicación ideal se da cuando se lleva a cabo el proceso descrito en el gráfico ofrecido en el informe del Centro C por Sandín:

Figura 8.1. Proceso de implicación del profesorado. Informe del centro C



Todos estos elementos han sido descubiertos en trabajos precedentes de investigación-acción (Bartolomé y Acosta, 1992: 151-179) lo que permite reforzar los asertos señalados.

El nivel de satisfacción hemos procurado averiguarlo no sólo desde la apreciación global que aparece en los informes sino recogido, a ser posible, de expresiones directas formuladas por el mismo profesorado participante. En los tres Centros estudiados aparecen expresiones relacionadas con la satisfacción, aunque de diferente profundidad. Véase en el siguiente cuadro-resumen:

Tabla 8.12. Satisfacción expresada por el profesorado después de haber aplicado el programa

SATISFACCIÓN QUE PRODUCE EL PROGRAMA EN EL PROFESORADO PARTICIPANTE		
CENTRO C	CENTRO P	CENTRO M
<p><i>"Transcurrido un mes desde el inicio del proyecto la satisfacción de ambos tutores era evidente"</i> (Informe final Centro C).</p> <p><i>"Mientras estaba anotando los aspectos positivos del resultado del proyecto de identificación étnica, estaba haciendo, a la vez, la reflexión personal en la que me ha dicho 'realmente ha valido la pena, el resultado ha sido provechoso'".</i> (palabras de la tutora de 6ºA en el informe final).</p> <p><i>" En lo que respecta a mí tanto a nivel personal como profesional la experiencia ha resultado valiosa "</i> (Comentarios del tutor de 7º, en el informe final).</p>	<p><i>"A nosotros nos ha servido para darnos cuenta y tomar conciencia de la realidad. Cuando nos hemos dado cuenta de esta realidad hemos podido enfocar los aprendizajes de otra manera. O sea, el programa nos ha servido, sí que nos ha servido"</i> (ep.2. L.828-834).</p>	<p><i>."Hay interés... yo pienso que es mucho mejor, más divertido, más ameno"</i> (tutor 1ºC).</p> <p><i>."Una vez comenzado a aplicar ¡me gusta, me gusta! La verdad no, no me desagrada "</i> (tutora 1ºA).</p> <p><i>."A mí me gusta, me gusta y quiero decir que, a ver, que el otro día se pudiese llegar tan al fondo de ellos pienso que es muy positivo"</i> (tutora 1ºB).</p> <p><i>."A pesar de estos elementos negativos, el profesorado ha manifestado también su satisfacción por los resultados parciales que se iban obteniendo a lo largo de las dinámicas"</i> (Informe Centro M).</p>

Hay una afirmación de agrado: “me gusta “ que supone, en principio, un situarse positivamente frente al programa. (Centro M). El profesorado del Centro P expresa su satisfacción a partir de la utilidad que ellos han podido obtener del programa. El entusiasmo de los profesores del Centro C brota, no sólo de que la experiencia haya sido valiosa para ellos sino porque se han conseguido desarrollar las metas del programa. Es importante observar que el grado de implicación está relacionado presumiblemente con el nivel y tipo de satisfacción. De todas formas, podemos advertir que en los tres casos hay una percepción clara de que la aplicación del programa *ha afectado en algo* su práctica profesional.

- “*Se ha podido llegar alguna vez ‘ al fondo ‘ de los chicos*”(Centro M).
- “*Se ha llegado a enfocar los aprendizajes de otra manera*” (Centro P).
- “*Han aprendido nuevos temas relacionados con la multiculturalidad y la identidad étnica, ha aumentado su nivel de interacción con los alumnos, ha cambiado su forma de actuar con ellos*” (Centro C).

Es significativo advertir el silencio del único miembro del profesorado participante, en cuya clase se interrumpió el programa, dado que no existía un clima que hiciera posible su aplicación (Centro M).

También en el *profesorado no participante*, las reacciones más positivas aparecen en el Centro C frente a la indiferencia claramente expresada en el M.

Tabla 8.13. Actitud del profesorado no participante ante el programa

Centro C	Centro M
<p>“Cuando leí el informe tuve la sensación de envidia, tanto a Domingo como a M^a Rosa por haber participado en un proyecto que me parecía interesantísimo, con una gente super competente...</p> <p><i>Le dije a la directora ‘ por favor me encantaría continuar esto’...</i></p> <p>(Entrevista 6 meses después. Jefe de estudios y actual tutora del grupo de 8^o)</p>	<p>“Tanto les da lo que hacemos... hay un sector del claustro que es minoritario seguramente, ¿eh? pero sabes lo que piensan de que se haga tutorías a los chicos y chicas: se burlan bastante”</p> <p>(Tutor de 1^oC. Entrevista de seguimiento durante la aplicación del programa).</p> <p>“Sé muy poca cosa del programa, las primeras noticias que tuve fue a través de los tutores ... porque bastantes problemas he tenido para hacer funcionar las clases ¿No? Y evidentemente esto no es una cosa que he priorizado ¿No?”</p> <p>(Entrevista profesorado no participante)¹⁵</p>

¹⁵ Los profesores no participantes entrevistados en ese centro manifestaron una actitud abierta al tema.

Hay que señalar, sin embargo, que a lo largo de las entrevistas con la Dirección de los tres centros la propuesta del programa fue *bien acogida*, recibiendo además informaciones positivas del profesorado participante.

En síntesis: hemos querido dejar constancia de que, si bien todo el profesorado participante (a excepción de un profesor del Centro M) se muestra en general satisfecho de la experiencia, *hay diferencias significativas* en el nivel de *implicación* y en la *resonancia* que la aplicación del programa ha tenido en el profesorado no participante. Estas diferencias se hallan estrechamente asociadas al diferente modo de seguimiento y apoyo ofrecido al profesorado participante. Se confirma, al igual que en otras investigaciones precedentes la fuerza importante de un *equipo de trabajo* que motiva, alienta y sostenga el desarrollo del programa, incluyendo en él, a los investigadores/evaluadores. La presencia de éstos en el interior de las instituciones educativas sigue Revelándose como fundamental, aunque la experiencia del Seminario nos presenta un apoyo interesante en clave formativa y motivacional. El seguimiento individualizado, si bien ha favorecido la continuidad en la aplicación del programa, evidencia poca incidencia a la hora de un cambio institucional y una incidencia de más amplio alcance.

¿Cómo se han ido alcanzando los objetivos del programa?

Veamos muy brevemente una valoración global de los resultados del programa teniendo en cuenta los objetivos generales del mismo y las evidencias que han sido recogidas en los informes de los centros.¹⁶

Lo primero que advertimos es la existencia de una mayor conciencia de logro en torno a los dos primeros objetivos, con un fuerte subrayado del *segundo*, lo cual es coherente con el espacio dedicado a los dos primeros bloques y a la metodología de trabajo empleada, que favorecía el conocimiento mutuo, el diálogo, las relaciones interpersonales y la interacción positiva en el aula. Más tarde señalamos otros aspectos que han podido incidir. Constatamos también que la conciencia de logro se da de *forma desigual* en los tres centros, aunque a veces las expresiones son muy similares.

Comentemos ahora la conciencia de logro en cada uno de los objetivos del programa, por parte de los centros.

¹⁶ Apuntamos algunos indicadores significativos de los informes. Desde luego estos varían en la densidad y riqueza de fuentes de información, como se deriva de una lectura de los mismos.

Tabla 8.14. Objetivo 1: Fomentando el desarrollo de la identidad étnica

Fuentes de información Centros	OPINION	
	Profesorado	Alumnado
Centro C	<ul style="list-style-type: none"> • Ésta ha sido la fase más novedosa y motivadora del programa: la <i>construcción del yo</i>, su autoidentificación cultural, el inicio especialmente, de un proceso de <i>reflexión personal</i>, de autocuestionamiento, de búsqueda, de expresión de sus sentimientos, de <i>compartir y aceptar</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eran actividades que hacían <i>pensar</i>. • Han servido para pensar <i>sobre sí mismo, la propia cultura</i>. • Han ayudado a <i>conocerse mejor y descubrir cosas sobre los demás</i>.
Centro P	<ul style="list-style-type: none"> • Se les ha hecho reflexionar y pensar en su <i>identidad y compartirla</i> con sus compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre <i>sí mismos</i> expresando sus <i>sentimientos a los demás y conocer cosas nuevas de sus compañeros y compañeras</i>. (60% alumnado de inmigración y 73% autóctono).
Centro M	<ul style="list-style-type: none"> • El alumnado se conoce y se valora mejor globalmente. • Se ha conseguido hablar en público de cosas que no era fácil hablar...explicaron algo de ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar en torno a la <i>propia identidad cultural</i> (solo lo señala el grupo procedente de la migración exterior). • Aprender a <i>conocerse mejor</i>, recordar la historia personal (lo destaca el alumnado autóctono).

1^{er} OBJETIVO: Fomentar el desarrollo de la identidad étnica del alumnado

En el informe del Centro C, donde se insiste en la *validez de la estructura jerárquica* del programa se expresa con mucha fuerza la importancia del logro del 1er objetivo, (siempre articulado de alguna forma con el 2º) para sentar las bases de unas relaciones realmente interculturales, es decir, simétricas y recíprocas. Este trabajo parece confirmar la tesis de Bennett (1995) que señala cómo los alumnos no se abren a diferentes grupos étnicos y culturales hasta que desarrollan un sentido positivo de sí mismos, incluyendo una conciencia y aceptación del propio grupo étnico. También es en ese

Tabla 8.15. Objetivo 2: Fomentando el conocimiento del otro

Fuentes de información	OPINION	
	Centros	Profesorado
Centro C	<ul style="list-style-type: none"> Se ha promovido la <i>interacción</i>, el diálogo intercultural, que permita el conocimiento de los demás y el enriquecimiento mutuo de sus sentimientos, de <i>compartir y aceptar</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Han podido conocer a sus compañeros. Han conocido otras culturas, costumbres y estilos de vida. Todo esto ha favorecido la amistad entre ellos, comprenderlos mejor y respetar sus actitudes y comportamientos. Han podido compartir actitudes, pensamientos y sentimientos.
Centro P	<ul style="list-style-type: none"> Han comprobado que <i>no todos piensan de la misma manera, que todas las familias no son iguales, que todas las personas no son iguales</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Conocer cosas nuevas de sus compañeros y compañeras. (60% inmigrante, 73% autóctono). Conocer cosas que no conocía de otras culturas. (47% inmigrantes, 86% autóctono). Participar en los debates de clase, trabajar en grupo, hablar en público sin vergüenza. (60% inmigrante, 45% autóctono).
Centro M	<ul style="list-style-type: none"> Ha ayudado al profesorado a <i>acercarse al grupo</i>, conocerlo mejor, <i>entrar un poco más en su privacidad</i> Apertura progresiva se sus miembros a través de la expresión de experiencias personales y la <i>interacción</i> en las dinámicas grupales. Desarrollar más la conciencia de la diversidad cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> Han ayudado a conocerse mutuamente, a saber lo que la gente pensaba. Han aprendido cosas que otros países, de otras culturas. Han aprendido que no todos son iguales.

Tabla 8.16. Objetivo 3: Contra el prejuicio y la discriminación

Fuentes de información Centros	OPINION	
	Profesorado	Alumnado
Centro C	<ul style="list-style-type: none"> • Se ha ido consiguiendo a partir de haber desarrollado los anteriores, a pesar de haberlo trabajado poco en las dinámicas del 3er bloque. 	<ul style="list-style-type: none"> • Algunos alumnos señalan que lo más importante es haber aprendido que todos somos <i>seres humanos</i>. • Otros señalan que las actitudes racistas o intolerantes deben rechazarse. • Hay mayor unión, menos peleas, más colaboración.
Centro P	<ul style="list-style-type: none"> • El trabajar el programa (aunque sin aplicar este bloque en concreto) ha facilitado el no "etiquetaje" del alumnado a priori. Ha proporcionado una visión aglutinante del alumnado aunque cada cual tenga sus características. • Afirman que han aprendido a respetar a un compañero¹⁷. 	<ul style="list-style-type: none"> • (No hay evidencias claras del logro porque no se realizaron las dinámicas del programa de ese bloque).
Centro M	<ul style="list-style-type: none"> • Sólo se ha introducido el tema en una clase, de forma bastante superficial y a nivel conceptual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hay algunas expresiones referentes a conocimientos. "He aprendido qué son estereotipos". "Hemos estudiado el racismo".

Centro donde aparece más conseguida la *reflexión personal* que favorece los procesos de construcción del yo, de autoidentificación cultural y de expresión de la propia identidad étnico / cultural frente al grupo. El alumnado señala, de forma especial, la intensidad de esta reflexión.

Ahora, nos acercamos a la *opinión del alumnado* respecto a lo que han supuesto las actividades en relación al primer objetivo del mismo. Estos

¹⁷ Parece que estas conductas respetuosas, de escucha y atención se circunscribían al "tiempo" de la tutoría.

comentarios han sido extraídos de la entrevista que se realizó a los alumnos y alumnas al finalizar el programa. Aunque no hemos logrado que todos ellos expresen su opinión en relación con los procesos de reflexión, búsqueda y construcción personal que se han pretendido fomentar desde las actividades realizadas, creemos que las aportaciones siguientes son relevantes e inciden, justamente, en los elementos clave que se ponen en juego en dicho proceso. Concretamente, estos alumnos destacan el proceso reflexivo que en sí mismos han promovido las actividades y la interrelación o diálogos que han mantenido con sus familiares en relación a cuestiones culturales o de la historia familiar:

*“La bandera con nombre y las experiencias más importantes de mi vida **eran actividades que hacían pensar**. A mi me costó un poco pensar cuáles eran los momentos más especiales de mi vida, pero cuando lo pensé, me gustó. Estas actividades te ayudan a acordarte de cosas, si no, uno se va olvidando...”* (Fernando. Catalán).



Ilustración 8.1. La clase de séptimo adornada con los trabajos realizados en la actividad “La bandera con nombre”

“Me han servido para pensar sobre mí misma. Y para conocer las culturas de mi madre y de su padre, porque no las conocía. Al preguntar-le cosas a mi madre, lo he sabido” (Fátima. Magrebí).

“Haciendo estas actividades me he acordado de mis abuelos y mi madre me ha explicado que tengo unos tíos en Francia y que mi bisabuela estuvo en Ceuta” (Laila. Magrebí, 2ª gen.).

“Me gustó hablar con mis padres porque me explicaron cosas. Me dijeron que mis abuelos hacían las paredes con barro” (Andrés. Catalán, 2ª gen.).

“Me gustó hacer “Las experiencias más importantes de mi vida”, para recordar cosas... Antes había pensado que esos momentos eran importantes pero, así, pensé que realmente lo eran... no sé cómo explicarme... los he puesto en orden. Estas actividades han servido para conocerte a ti mismo mejor y descubrir cosas sobre los demás; a reflexionar sobre las cosas” (Susana. Escocesa).

Es interesante advertir, en relación al 1er objetivo, la diferencia que registra el informe del Centro M entre el alumnado autóctono e inmigrante. Mientras que el primero pone de relieve que ha aprendido a conocerse mejor, a recordar su historia personal, es el segundo quien destaca la reflexión sobre su propia identidad cultural. Dada la mayoría abrumadora de alumnado autóctono, este dato nos recuerda la dificultad para romper la conciencia, en los grupos culturales dominantes de una sociedad, de que sus rasgos no son “lo natural”, “lo normal”, “lo de todos”, mientras denominan “étnicas” a las características de los grupos minoritarios procedentes de otras culturas.

A continuación recogemos algunas de las expresiones literales que ilustran esta idea:

“He aprendido a conocerme mejor...”

(Alumna autóctona de procedencia catalana, 1º C)

“Me gustó la actividad porque me describí a mí misma, pues como soy, mi personalidad.”

(Alumna autóctona de procedencia catalana, 1º C)

“Con estas actividades he podido enseñar cosas a mis compañeros más bien de Melilla, o sea de mi abuela que era la que sabía más comidas, o también objetos, traje un vestido de Melilla que me lo regaló mi tía que en paz descansa, y le tenía mucho aprecio, por eso lo traje...”

(Alumna de procedencia marroquí 1º ESO A)

*“A ver, a mí me gusta hablar de mí ¿no? Pero **a la hora de hacer un dibujo que me represente pues no sé bien cómo hacerlo**, a parte que soy de Portugal y digamos que yo me considero también de aquí, porque ya hace once años que estoy aquí, ¿no? pero... y a la hora de hacer esto no me sé situar bien digamos... y la actividad me hizo reflexionar un poco sobre esto”*

(Alumna portuguesa 1º ESO C)

A modo ilustrativo, presentamos el siguiente gráfico¹⁸ sobre la valoración de las actividades por parte del alumnado teniendo en cuenta su procedencia cultural.

Tal y como se observa, el colectivo de alumnado catalán es el que ofrece una valoración más negativa de las actividades argumentando que algunas les han parecido aburridas y carentes de sentido.

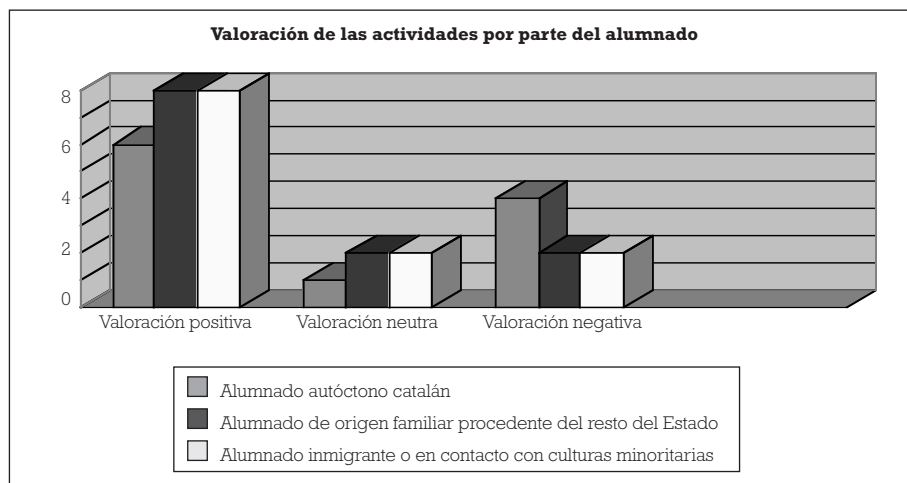


Gráfico 8.1. Valoración de las actividades por parte del alumnado del Centro M

¹⁸ Este gráfico se ha elaborado tomando en consideración las respuestas emitidas por los 35 alumnos y alumnas entrevistados: 11 alumnos/as autóctonos/as catalanes /as, 12 de origen familiar procedente del resto del Estado y 12 inmigrantes o en contacto con culturas minoritarias.

Por otro lado, la percepción de los objetivos pretendidos por parte del alumnado también es otro dato significativo que nos confirma lo dicho¹⁹: sólo el alumnado inmigrante considera que las actividades pretendían “*ver cómo se sentían y con qué bandera se identificaba cada persona*” así como “*ver cómo es cada uno y hablar de ellos mismos*” (en línea con la reflexión y la búsqueda de los aspectos culturales relacionados con la identidad personal de cada uno).

El programa pues, parece tener, de acuerdo a estos informes, un cierto *efecto diferencial*, según se trate del alumnado autóctono o procedente de la migración exterior. En la dinámica de “*las experiencias más importantes de mi vida*”, por ejemplo, este segundo grupo suele referir acontecimientos ligados con el hecho de la migración.

Se evidencia así un choque cultural, una conciencia de la diferencia, que no se da en el alumnado autóctono catalán. En el procedente de la migración interior hay algunas referencias a sus lugares de origen (especialmente en el Centro C) y a la identificación con un referente más amplio: el Estado Español, lo que se pone sobre todo de relieve en la dinámica de las banderas²⁰.

Con todo, *lo importante* en ella, es el *proceso de reflexión sobre la propia pertenencia* que se ha podido o no generar, desde una primera autoidentificación. Es en el diálogo que se establece, en las cuestiones que se suscitan, donde se construye una *actitud positiva* hacia el propio grupo y de apertura e intercambio respecto a grupos distintos.

Hay que recordar la aclaración de la autora del programa respecto al 1er objetivo, desde un concepto de cultura dinámico y no estático.

“ Podría parecer que lo que se pretende es que el alumnado se identifique y escoja una identidad, aquella que proviene por haber nacido y haber sido socializado en un determinado grupo étnico.

Nada más lejos de nuestra intención pues somos conscientes de que estaríamos adoptando una concepción esencialista del concepto de etnia y cultura y caeríamos en la ya comentada ‘falacia de la identidad monolítica’ que señalaba Stanfield (1993).

¹⁹ Se han elaborado las matrices-resumen de la información obtenida en las entrevistas realizadas con este alumnado cuya guía podemos ver en el anexo VII.

²⁰ Es curioso, en este punto, en el alumnado catalán la referencia a la bandera catalana y a la del Barça. La identificación con los valores del club alcanza también a algún marroquí.

Así mismo, aunque se trabaja fundamentalmente la identidad construida a través de la identificación con uno o varios grupos étnicos, las actividades permiten ampliar el concepto de identidad e incluir otras 'identidades sociales' particularmente relevantes en la época de la adolescencia'' (Sandín, 1997: 185)

2º OBJETIVO: Fomentar el conocimiento, valoración y aceptación de las características culturales y personales de los demás

Señalábamos al comienzo de esta reflexión que era este 2º objetivo el que con mayor énfasis se indica su logro en la evaluación llevada a cabo en los institutos. Posiblemente ha influido en los tutores / tutoras la experiencia en Catalunya de un cierto arraigo de prácticas educativas y sociales orientadas a celebrar la diversidad cultural, con el apoyo de diversas organizaciones no gubernamentales o de otras instituciones.²¹

Con todo, si atendemos *al diagnóstico* inicial realizado en las aulas, el modelo de educación intercultural se hallaba bastante alejado de ellas, incluso cuando, en el centro (como era el caso del Centro de E.G.B.) existiera una conciencia clara de valoración, respeto y acogida a la realidad multicultural del alumnado.

Por ello, el avance que el programa supone, en este 2º objetivo, siendo modesto en el caso de los institutos –posiblemente por la falta de condiciones adecuadas para alcanzar el 1er objetivo– significa un logro que, tanto el profesorado como el alumnado, valoran positivamente. Vamos a presentar cómo se expresa este avance en cada uno de los centros.

En el Centro C se nos dice:

²¹ Queremos destacar, por su importancia, el proyecto llevado a cabo por el ICE de la Universidad de Barcelona "*Visquem la diversitat*" iniciado en 1994 con el objetivo de proporcionar elementos pedagógicos a las escuelas de secundaria que quisieran iniciar o profundizar el trabajo en la interculturalidad. Desde su comienzo hasta ahora han participado en el proyecto 176 centros de Cataluña, con un total de 17.000 alumnos y alumnas. El programa comprende un trabajo previo a los talleres que se ha de realizar en el aula y que es importante como preparación conceptual, reconocimiento de ideas previas y de prejuicios asumidos por los alumnos; el taller propiamente dicho de uno a cuatro días de duración, que es un encuentro de los diversos grupos de alumnos y alumnas con las culturas que conviven en Cataluña; y trabajos posteriores en el aula para profundizar en el conocimiento de "los otros" de forma empática. Actualmente está en proyecto una investigación evaluativa de la experiencia. Se han desarrollado 27 talleres. Aunque hay alguno reducido a un centro la mayoría han servido a una numerosa población escolar de una localidad determinada. También manifestaciones culturales ciudadanas como la "*Festa de la Diversitat*" organizada por S.O.S. Racismo y por la que circularon en los últimos años más de 60.000 personas han facilitado este ambiente de apertura a la diferencia cultural.

Hemos pretendido promover la interrelación entre el alumnado, su interacción; un diálogo intercultural que permita establecer relaciones simétricas de igualdad; un diálogo que permita poner en contacto a diversas culturas y grupos; un diálogo que permita el conocimiento de los demás y, al tiempo, un enriquecimiento mutuo. Así expresaba la tutora participante en el proyecto su percepción sobre cómo el programa había sido vivido por sus alumnos y alumnas:

"Hoy es martes, nos toca hablar de nuestras cosas. Éstas son las palabras textuales que decía Halima un martes por la tarde. Al pensar en ellas, las evalúo y pienso que son muy significativas. Yo no quiero decir que durante el resto de la semana me niegue rotundamente a escucharles, sino todo lo contrario; pero ellos saben que en el colegio hay un programa que hay que cumplir y que, incluso, nos faltan horas.

Ahora bien, este rato no lo perdonan e incluso yo creo que lo esperan. Ellos me dicen: "es que me siento muy bien", "me haces recordar a mi país", "siento nostalgia de los que viven allí", "mis compañeros me escuchan y me gusta explicarles mis cosas", "estamos aprendiendo mucho, los unos de los otros", "es que sabemos todo de todos", "no en todos los sitios podemos expresarnos como lo hacemos aquí". Se trata de comentarios que han ido saliendo durante todo el curso y yo pienso que se trata de resultados positivos para la evaluación del proyecto" (M^a Rosa, profesora del Centro C. Informe final).

*Los alumnos y alumnas han expresado mucho más fácilmente lo que ha supuesto las actividades realizadas a lo largo del curso en relación con el conocimiento que han adquirido sobre sus propios compañeros y el resultado de las interacciones, diálogos y trabajos comunes que han realizado. Los siguientes comentarios proceden de la entrevista final realizada al alumnado y, también, de las fichas de trabajo utilizadas en algunas de las actividades (indicamos la ficha de trabajo y el nombre de la actividad). Así han vivido los alumnos y alumnas estas experiencias. En primer lugar, destacan el hecho de haber podido **conocer mejor** a sus compañeros y compañeras, sus costumbres y estilos de vida:*

*"Hemos podido **conocer a los compañeros**. No sé, todos sabemos cosas de los nombres de los demás, de qué país son..." (Asís. Magrebi).*

*"Antes no sabía muy bien de dónde eran mis compañeros y ahora lo sé mejor. Sabía que eran de un país pero no de qué zona; ahora, sí, **porque he trabajado con ellos y me lo han explicado**" (Fernando. Catalán).*

*"**He conocido las fiestas y costumbres** de Marruecos y de otros países" (Raquel. Catalana, 2^a gen.).*

"Todos vestimos igual y tenemos religiones diferentes" (Ana. Catalana, 2^a gen.) (Ficha 1. "La bandera con nombre").

*Pero el conocimiento, no se ha producido de una manera unilateral, **todos han aprendido de todos:***

*"**Han aprendido a hacer mi bandera y yo la suya**" (Asís. Inmigrante magrebí) (Ficha 1. "La bandera con nombre").*

*Algunos alumnos y alumnas se mostraron especialmente receptivos ante la posibilidad que la actividad "La alegría de comer" les ofreció para **conocer** platos y comidas típicas de otros grupos:*

"He aprendido cómo es la cultura de cada uno y sus platos típicos" (Fátima Inmigrante magrebí) (Ficha 1. "La alegría de comer").

"He aprendido platos de otros países" (Luis. Filipino, 2ª gen.) (Ficha 1. "La alegría de comer").

"He aprendido lo que les gusta comer a mis amigos y así cuando haga una fiesta podré hacer algunas de estas cosas" (Laila. Magrebí, 2ª gen.) (Ficha 1. "La alegría de comer").

*Algunos destacan que **conocer a los compañeros y compañeras** de clase **es muy importante** porque, así, aumenta la **amistad** entre ellos:*

"Al conocer más a nuestros compañeros tenemos más amistad con ellos" (Ana. Catalana, 2ª gen.).

*Otros inciden en la importancia que posee el poder **conocer la opinión y pensamientos** de los compañeros para así poder **comprenderlos y, además, respetar sus actitudes y comportamientos:***

"Así sabes de qué país son tus compañeros y su bandera. Aprendemos las banderas y las costumbres. Eso es bueno, porque así les respetas. Si conoces sus costumbres, entonces les puedes entender; como, por ejemplo, nosotros, que no nos gusta comer cerdo" (Said. Magrebí).

"Conoces de dónde son tus compañeros, de dónde vienen. Así sabes lo que opina la gente. Supongo que ahora, el profesor, nos conocerá más" (Carlos. Catalán).

"He aprendido cosas de España y ellos han aprendido cosas de Marruecos. Es importante que la gente se conozca porque si no conocen nuestra cultura, dicen cosas... por ejemplo, en Marruecos nosotros también nos vestimos como aquí y, si no lo saben, ellos piensan que sólo nos vestimos con ropa de Marruecos" (Fátima. Magrebí).

*Asimismo, las actividades desarrolladas han permitido que el alumnado pueda acceder y **compartir las actitudes, pensamientos y sentimientos** acerca de la identificación de sus compañeros y compañeras:*

"He aprendido que Susana no cree en Dios, que a Laila le gustan todas las banderas, que a Said sólo le gusta su bandera, que a Susana le gusta la bandera de Bretaña y Francia y que a algunos sólo les gusta la de su país" (Fátima Inmigrante magrebi) (Ficha 1. "La bandera con nombre").

"Que algunos compañeros pensaban mucho en su país" (Ferida. Magrebi 2ª gen.) (Ficha 1. "La bandera con nombre").

"Que normalmente se sienten identificados con el país en el que han nacido" (Carlos. Catalán) (Ficha 1. "La bandera con nombre").

"He aprendido que cada uno de mis compañeros quiere a su país" (Anás. Inmigrante magrebi) (Ficha 1. "La bandera con nombre").

Otros comentarios que ha realizado el alumnado son los siguientes:

"Que todos nos representamos con una bandera diferente" (Fernando. Catalán) (Ficha 1. "La bandera con nombre").

"He aprendido como es la religión de cada uno y que algunas cosas son más o menos iguales en todas las religiones y que la Verdad está en todas las religiones" (Fátima Inmigrante magrebi) (Ficha 1. "La bandera con nombre").

"Que una persona musulmana puede cambiarse de religión" (Marcos. Inmigrante dominicano) (Ficha 1. "La bandera con nombre").

(Informe Centro C: 263:266)

Como vemos junto al mayor *conocimiento mutuo* –no sólo de sus culturas sino de sus experiencias vitales, de sus intereses, problemas, inquietudes, de cada persona en suma– se sitúan *aspectos afectivos* ("amistad entre ellos") y *comportamentales*: "*participar en los debates en clase, trabajar en grupo, hablar en público...*" Es así como se tejen las *reciprocidades*, como se va construyendo una sociedad intercultural.

Así se aparece en la síntesis del Centro P, donde se recogen las respuestas valorativas dadas por el alumnado a un cuestionario de opinión sobre lo que han aprendido con el programa. En referencia a este 2º objetivo podemos ver:

Tabla 8.17. Opinión del alumnado participante*

ASPECTOS	INMIGR.	AUTOOC.	TOTAL
UTILIDAD			
– Reflexionar sobre mí mismo expresando mis sentimientos a los demás y conocer cosas nuevas de mis compañeros y compañeras.	60%	72,7%	67,6%
– Hacer dibujos, decorar la clase y pasar un rato divertido escuchando las experiencias del resto del grupo.	33,3%	31,8%	32,4%
– No me han servido para nada	13,3%	9,1%	10,8%
APRENDIZAJES			
– Me ha enseñado a conocer cosas que no conocía de otras culturas y a respetar más a mis compañeros y compañeras de clase.	46,7%	86,4%	70,3%
– He aprendido a participar en los debates de clase, a trabajar en grupo y a hablar en público sin vergüenza.	60%	45,5%	70,3%
– No he aprendido nada nuevo	20%	13,6%	16,2%
VALORACIÓN			
– Me han gustado mucho todas las actividades realizadas.	72,7%	50%	60%
– Algunas me han gustado mucho y otras nada.	18,2%	21,4%	20%
– En general han estado bien.	36,4%	42,9%	40%
– En general no estoy satisfecho de las actividades	0%	7,1%	4%
– No me ha gustado nada realizar ninguna de las actividades.	0%	0%	0%

Queremos destacar que los porcentajes respecto al tipo de aprendizaje que consideran haber alcanzado se invierten. La categoría de conocer y respetar más al otro es la que presenta mayor % entre los autóctonos mientras que en la tabla puede apreciarse que si bien existe una tendencia general parecida entre el alumnado inmigrante y el autóctono, existen algunas diferencias que resulta interesante destacar. Por una parte puede apreciarse que los porcentajes al respecto del tipo de aprendizaje que consideran haber alcanzado se invierten. La categoría de aprender a conocer y respetar más “al otro”, es la que presenta un mayor porcentaje entre los autóctonos, mientras que entre el alumnado inmigrante se concentra más en torno a la de aprender a participar en clase, trabajar en grupo y hablar en público sin sentir vergüenza.

Esta diferencia permite orientar nuestro análisis en el sentido de que la aplicación del programa ha podido proporcionar un contexto de trabajo y un foro de debate donde la participación del alumnado inmigrante adoptara un mayor protagonismo que en el desarrollo habitual del resto de asignaturas. El hecho de que las actividades pudieran resultar más próximas a su realidad personal y cultural podía favorecer su implicación y nivel de participación. Por el contrario, el alumnado autóctono, destacaba el conocimiento que había tenido de las culturas distintas a la suya.

Por otra parte, es curioso observar que el porcentaje de alumnos que afirman que el programa no les ha servido para nada y no han aprendido nada nuevo, es superior en el colectivo inmigrante que en el autóctono. Hay que constatar que, en ambos casos, se trata de un porcentaje reducido aunque significativo. Esto evidencia que la aplicación del programa no ha influido por igual en todos los sujetos, lo cual pone de relieve la posible influencia de variables tipológicas y personales en la comprensión y atribución de significado que se hace de la experiencia vivida durante la aplicación del programa. Quizás el hecho, al que anteriormente se refería el profesorado, de que el programa fuera interpretado como una actividad académica generó una actitud defensiva en determinados sujetos que no favoreció su implicación. En este sentido, no parece extraño que el porcentaje de alumnos inmigrantes sea algo superior ya que, en función del carácter que pueden adoptar los demás contenidos formales, puede darse, en este colectivo, mayores dificultades para su seguimiento.

Para corroborar, al menos en parte, esta perspectiva, se puede apreciar el sentido que adoptan las críticas manifestadas por el alumnado en torno a las actividades que menos les han gustado en el transcurso de la aplicación del programa. Aunque el número de alumnos que aportan críticas al programa resulta bastante reducido (alrededor del 10%), la mayoría de éstas, están relacionadas con el hecho de tener que escribir. La realización de un mínimo esfuerzo productivo implica que, algunos de los chicos, no aprecien diferencias sustanciales entre la dinámica seguida en la acción tutorial y la del resto de asignaturas ordinarias.

En el Centro M, a pesar de las dificultades que la incorporación de la Reforma estaba produciendo, se mantiene la misma tónica respecto al 2º objetivo.

*En cuanto al segundo bloque del programa, cuyo principal objetivo es **la promoción del conocimiento de los demás**, se ha impuesto una dinámica en forma de debate, diálogo, discusiones grupales que sin duda han fomentado el conocimiento de los demás y la percepción de las diferencias culturales existentes en los grupos. En este punto sí que se da una coincidencia unánime entre el alumnado el cual, independientemente de su procedencia cultural, valora el programa por su incidencia en un mejor conocimiento entre los miembros del grupo, a partir de una mayor consciencia de la diversidad existente en el aula y la apertura progresiva hacia el resto de los compañeros y compañeras del aula.*

Veamos un gráfico resumen²² sobre los aprendizajes más significativos que el alumnado señala a raíz del programa y que confirma lo que acabamos de exponer.

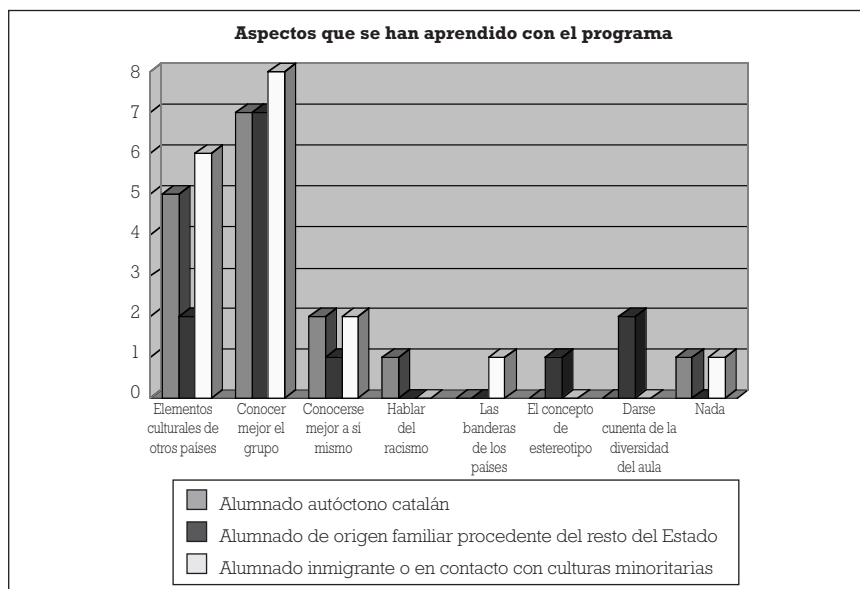


Gráfico 8.2. Elementos aprendidos con el programa

²² Este gráfico ha sido realizado tomando en consideración las respuestas emitidas por los 35 alumnos y alumnas entrevistados: 11 alumnos/as autóctonos/as catalanes /as, 12 de origen familiar procedente del resto del Estado y 12 inmigrantes o en contacto con culturas minoritarias. En este mismo anexo se pueden consultar las matrices descriptivas del contenido de las entrevistas.

Con las siguientes palabras el alumnado argumentaba su opinión sobre las principales aportaciones del programa después de su aplicación en el aula:

*"Estas actividades han sido muy interesantes porque **nos han ayudado a conocernos mutuamente y a saber lo que la gente pensaba**"*

(Alumna marroquí 1º ESO A)

*"Me han parecido muy bien, y están muy bien también porque también **hemos conocido a otras personas**, y porque hay gente que no es de estas regiones y... sus opiniones también... me ha gustado la de Sandro y la de Esnan que no son de aquí y... las comidas que tienen en su país..."*

(Alumna autóctona de procedencia catalana 1º ESO A)

*"Me han gustado mucho... **porque nos conocíamos entre todos**... conocíamos la gente de las demás... eh... y todas estas cosas..."*

(Peruana, 1º ESO B)

*"No son una "chorrada" ni ha sido una pérdida de tiempo porque yo ahora mismo he venido nueva en este colegio, conocía no sé a bastante gente pero... no había hablado mucho con ellos y **ahora los conozco mucho más**"*

(Alumna de procedencia catalana, 1º C)

En este mismo sentido también se han manifestado las tutoras de 1º A y B en las dos últimas entrevistas, pues al preguntarles por su valoración sobre los efectos del programa afirmaban que **el alumnado se conocía y se valoraba mejor globalmente** después de su aplicación en el aula.

A continuación recogemos su opinión literal en la entrevista que se les efectuó después de la aplicación de las actividades en el aula:

*"Me parece que **la finalidad primera era conocerse más los unos con los otros**,... entonces pues con el tema de las comidas descubrimos que uno era de... su madre era de la República Dominicana que esto no lo tenemos contemplado, pero en cambio salió de un modo muy espontáneo (...) quiero decir que no teníamos ni conocimiento (...) yo pienso que **ayudó a conocerse más**"*

(Tutora 1º B, entrevista individual al final de la aplicación del programa, 487-497)

*"Yo creo que a los chicos les sirvió para conocerse entre ellos, **darse cuenta de esta diversidad que no habían razonado nunca**, ¿no?"*

(Tutora 1º A, entrevista individual al final de la aplicación del programa, 860-862)

La tutora de 1º A en esta misma entrevista también afirmaba que el programa le había permitido **acercarse más al grupo, conocerles mejor y entrar un poco más en su privacidad**, en línea con la tutora de 1º B, la cual al cabo de seis meses de su aplicación recuerda positivamente la experiencia justamente por su valor en tanto que **vía de acercamiento al alumnado**: en concreto, se refiere de un modo

especial a la actividad de "las experiencias más importantes de mi vida" en tanto que permitió profundizar y llegar a la expresión de las vivencias y los sentimientos más profundos del grupo.

"**¡El programa ayuda a conocerse** y a llegar, pues esto, al interior de algunas personas bastante inaccesibles de la clase!"

(Tutora 1° B, entrevista individual al final de la aplicación del programa. 523-524)

A partir de aquí, podemos deducir que **las actividades no sólo han fomentado las relaciones interpersonales y la interacción entre los miembros del grupo sino que también han favorecido la relación entre éstos y el profesorado**, lo cual en un contexto de secundaria, generalmente más impersonal y distante que el de un centro de primaria, tal y como se ha señalado en la evaluación del contexto adquiere un valor incuestionable.

Este mayor conocimiento del grupo ha transcurrido en paralelo con **la apertura progresiva** de sus miembros, y se ha fomentado a través de **la expresión de experiencias personales y la interacción** en las dinámicas grupales, las preferencias por parte del alumnado junto con los trabajos cooperativos. (compartir las ceras, colgar los materiales en las aulas, trabajar en parejas...).

Las dos tutoras de 1° A y B relatan los efectos de estas dinámicas en los siguiente párrafos:

"(el programa) a nivel grupal permite que **se abran entre todos y que no les dé vergüenza de explicar** eh... cosas..."

(Tutora 1° A, entrevista individual al final de la aplicación del programa, 878-880)

"Aquel día **se llegó mucho al alma de alguno**, o sea, algunos explicaron anécdotas que si uno se había roto la pierna, que si el otro no sé qué pero... yo qué sé que Bilal pudiera explicar que se cayó a las llamas y que tiene toda la mitad del cuerpo quemada... **aquel día se llegó a profundizar**".

(Tutora 1° B, entrevista individual al final de la aplicación del programa, 506-516)

A parte de fomentar la interacción personal, las actividades también han permitido al alumnado **compartir actitudes y pensamientos acerca de la identificación en su propia cultura**, cada una con sus propias características y, por tanto, **desarrollar una conciencia de la diversidad cultural** existente en el aula desde el intercambio cultural.

Un indicador claro en este sentido es el hecho de que todo el alumnado, independientemente de su origen cultural, ha aprendido nuevos elementos que definen las distintas culturas presentes en el aula, un aprendizaje reconocido y claramente destacado por parte del alumnado en las entrevistas finales.

A continuación recogemos la opinión del alumnado inmigrante que nos ilustra lo dicho:

"estaban muy bien, que... **sepamos lo que piensan los demás** así los demás saben lo que comemos los demás y que nos conozcamos todos un poco"

(Alumna marroquí, 1º A)

"Me parecen bien... hemos reflexionado las cosas ¿no? y... que **hemos aprendido algunas cosas también.... de otros países**, por ejemplo..."

(Alumno filipino, 1º ESO B)

"he aprendido a **reflexionar sobre dónde nací, que no todos somos iguales, conocer los unos y los otros**, plantearte más cosas"

(Alumna de origen familiar procedente del resto del Estado, 1º C)

"**Hemos aprendido cosas de otras culturas**: cómo viven, qué comen... también he podido saber con qué se identificaban mis compañeros"

(Alumna autóctona catalana, 1º B)

Tal y como vemos, el alumnado procedente de la migración exterior manifiesta una identificación cultural más marcada que en el caso del alumnado autóctono; se trata de una identificación asimétrica derivada del contraste cultural entre su propio grupo y el de la sociedad de acogida. Tal y como señala Delgado (1996) la diferenciación no proviene de un exceso de aislamiento sino del contacto.

En este sentido, por parte **del alumnado de minorías** se constata una **satisfacción** en haber podido expresar a los demás **sus propias características culturales**: así de los doce chicos y chicas de este colectivo que fueron entrevistados, vemos que la mitad valoran positivamente las dinámicas ofreciendo unos argumentos muy en línea con la afirmación de su propia identidad étnica: "haber podido decir que su familia proviene de Paquistán", "explicar cosas de Marruecos" y "poder hablar de su país.

He aquí las palabras literales de una alumna que se manifiesta en este sentido:

"Me ha gustado mucho porque no sé... siempre es que no sabían nada ¿no? todos pasaban pero ahora ya... han aprendido cosas más y preguntaban también y me sentía diferente (Risas)"

"Yo lo veo bien porque ya que nosotros cuando venimos a España aprendemos cosas, idiomas y todo esto ¡ellos también tienen derecho a aprender!"

(Alumna marroquí, 1º ESO A)

¡Qué satisfacción evidencian estas frases del alumnado! Es magnífica esa reivindicación del “*derecho a aprender*” para sus compañeros catalanes que expresa esa alumna marroquí.

3er OBJETIVO: Explorar, identificar y valorar críticamente los propios estereotipos y prejuicios acerca de diferentes grupos étnicos y culturales

En cuanto al **3er objetivo**, los institutos (a excepción del Centro M) no han llegado a plantearse, ya que las actividades realizadas sólo han correspondido al 1º y 2º bloque. En ese centro se reconoce que el aprendizaje ha sido más bien superficial, introduciendo en el significado de lo que es la discriminación, estereotipos y prejuicios, sin avanzar en la dimensión más afectiva o conductual.

Y el alumnado lo admite al decir

*“he aprendido **qué son los estereotipos**”*

(Alumna autóctona, segunda generación migración interior, 1º B)

*“**hemos hablado del racismo**”*

(Alumna autóctona de procedencia catalana, 1º B)

“el tema de racismo ha sido muy interesante”

(Alumno autóctono de madre dominicana y padre gallego, 1º B)

Por otro lado, **también salieron a la luz distintos estereotipos** que el alumnado poseía sobre los diferentes grupos, casi todos con una marcada connotación racista tal y como se presenta en el siguiente cuadro-resumen que recoge las expresiones señaladas por parte del alumnado en esta dinámica:

Tabla 8.2. Expresiones surgidas en el aula con la dinámica “El origen de las percepciones”

	Expresiones con una connotación negativa	Expresiones con una connotación positiva
1º ESO B	Hacer el indio Trabajar como un negro Sudar la gota negra Ir como un gitano Verlo todo muy negro Dinero negro Oler a gitano	Carta blanca
1º ESO C	Mercado negro Trabajar como un negro Barrio chino Dinero negro Negro como el carbón Oler a gitano	0

De todas formas, el análisis y la discusión de las connotaciones racistas y discriminatorias subyacentes a tales expresiones, así como la promoción de elementos de juicio y criterios propios para rechazarlas no se llegaron a promover en el alumnado por razones obvias de tiempo (estos temas tan sólo se trabajaron en una sesión) y por el mismo clima del aula, cuyo carácter indisciplinado y poco respetuoso resultó totalmente inadecuado para propiciar los procesos de reflexión personal deseables de cara al fomento de una consciencia crítica respecto a estos temas.

(Informe Centro M: 396-397)

*Otros alumnos y alumnas opinan que el grupo clase ha aprendido que **las actitudes racistas o intolerantes deben rechazarse**. Que **el diálogo, la comunicación, el enriquecimiento mutuo son las premisas necesarias para construir el mundo de hoy y del futuro**:*

"Hemos aprendido que ser racista no es bueno, es malo" (Eduardo. Argentino).

"Hemos aprendido a no ser racistas como esos cabezas rapadas que van por la calle. No hay que insultarse y pegarse porque, así, no se arregla nada" (Laila. Magrebí, 2ª gen.).



Ilustración 8.2. Rafik, Asís y Carlos trabajando en grupo en la actividad "El origen de las percepciones"

"Sí, es mejor así. Porque yo antes decía algo y me miraban así... pero ahora si una persona tiene una idea diferente ya no se burlan de ella. Ya no son tan intolerantes. Si alguien era diferente a ellos, lo veían como raro. Ahora lo encuentran más interesante. Para mi también" (Susana. Escocesa).

"Es bueno que hayamos hecho esto, porque si no, te dicen que si no eres de este país, que te vayas. Y si desde pequeños les enseñan que aunque seamos de otro país, podemos estar todos juntos, pues, de mayores, no serán como la gente que hay ahora" (Ferida. Magrebí, 2ª gen.).

Incluso, el mismo alumnado manifiesta que ha percibido **cambios en sus propios compañeros** y compañeras a raíz de haber vivenciado la experiencia de **colaboración, respeto y compromiso** mutuo que han supuesto las actividades del programa:

"Ahora estamos todos más unidos. Porque cuando vine aquí la primera vez, vi a Anás peleando con Javier. Javier le decía ¡moro! y, ahora, ya no pelean" (Fátima. Magrebí).

"Sí el grupo ha cambiado. Porque yo vi cómo Javier y Marcos se pelearon, dos o tres veces. Javier le decía a Marcos: ¡negro! y, ahora, ya no se dicen nada" (Ferida. Magrebí, 2ª gen.).

En definitiva, estas afirmaciones nos confirman que la estructura jerárquica del programa, como ya hemos comentado en otros apartados, es necesaria y debe fomentarse una autoestima positiva, el conocimiento de uno mismo/a, la reflexión personal, el conocimiento del "otro" y el inicio del "diálogo entre culturas" antes de pasar a actividades que suponen una madurez reflexiva mayor, como son las que pertenecen al tercer y último bloque del programa.



Ilustración 8.3. Una alumna y un alumno de sexto curso representando la escena del restaurante correspondiente a la actividad "La taza de caldo"

Tampoco el Centro C ha desarrollado ampliamente el 3er bloque. Sin embargo, el informe recoge algunos indicadores que parecen evidenciar –sobre todo desde las manifestaciones espontáneas del alumnado acerca de sus propias conductas– que se ha dado un cambio paulatino y claro en la vida cotidiana para favorecer la unión, la colaboración y erradicar algunas manifestaciones racistas en los conflictos escolares.

¿Iguales/diferentes?

Es curioso advertir a lo largo de las múltiples entrevistas / cuestionarios / producciones escolares del alumnado, frases referidas al aprendizaje vivencial de estos conceptos.

*“Hemos visto culturas de cada uno y hemos aprendido que **somos iguales**”* (Alumno marroquí. Centro M).

*“Aunque mis compañeros se sientan de otras comunidades o de otros países **todos somos iguales**.”* (Ignacio, catalán. Centro C).

*“He aprendido a reflexionar sobre dónde nací, **que no todos somos iguales**, conocer los unos y los otros, plantearme más cosas”* (Alumna de origen familiar procedente de la migración interior. Centro M).

“Hemos aprendido que todas las personas son iguales aunque tengan otro color de piel u otra religión. Nadie se debe sentir mal porque sea de otra raza o de otra etnia” (Daniel, catalán. Centro C).

Iguales... en esa igualdad fundamental que nos da el pertenecer al **grupo humano**.

Diferentes... en ese calidoscopio donde se funden las raíces culturales y las propias adquisiciones en una **identidad única y distinta para cada uno de nosotros**.

Es en esa dialéctica iguales / diferentes, donde se construye la interculturalidad.

No es extraño que, al final del programa, algunos alumnos y profesores señalen **la unión** como un indicador del cambio:

“Ahora estamos todos más unidos. Porque cuando vine aquí la primera vez vi a Anás peleando con Javier. Javier le decía: ‘¡Moro ! Y ahora ya no se pelean’” (Fátima, magrebí. Centro C).

“Quizás, lo que sí ha facilitado es poder verlos a todos dentro de una globalidad de una manera casi homogénea, aunque cada cual tenga sus características. Pero sí, ya no vienen al pensamiento aquellas ideas de ‘estos árabes o estos americanos’. Ahora ya son todos uno. Sí, como si fueran de diferen-

tes barrios o diferentes familias. Quizás ha proporcionado una visión aglutinante de todos ellos'' (Entrevista a los profesores participantes 6 meses después. Centro P).

Incidencia del programa

Queremos ahora completar el apartado anterior señalando algunas tendencias que nos parecen significativas y arrojan luz a la evaluación del programa.

Dentro de la evaluación de resultados los informes de los tres centros recogen, con mayor o menor amplitud la incidencia del programa en las variables de entrada, que habían sido estudiadas en el diagnóstico.

El aumento del *nivel de integración* del alumnado es un elemento constatado en los tres informes a través del test sociométrico de los informes proporcionados por el profesorado. Este aspecto guarda estrecha relación con las metas del programa, aunque la convivencia natural que se da a lo largo de un curso pueda haber igualmente influido en la producción de este efecto. En el centro M, sin embargo, tenemos un indicador que parece apuntar a la incidencia favorable del programa: mientras las tres aulas donde éste se llevó a cabo han aumentado el índice de *asociación grupal* tanto en el criterio afectivo como en el efectivo, en el grupo donde la aplicación hubo de suspenderse, el valor de este índice ha disminuido ligeramente.

Estrechamente vinculados a este aspecto se hallan algunos de los cambios que el profesorado constata en el aula con mayor énfasis. Se acentúa *la mejora que han descubierto en su alumnado respecto a sus hábitos de escucha y respeto hacia sus compañeros y compañeras*²³, *el compañerismo, la capacidad para compartir sentimientos, la aceptación de los otros*. Todos estos elementos no hay duda de que han podido estar asociados a la integración del alumnado en el aula y al aumento de su nivel de cohesión.

Igualmente el programa ha podido impactar en las dinámicas grupales al fomentar el desarrollo de destrezas tales como "*aprender a participar en los debates de clase, a trabajar en grupo y a hablar en público sin vergüenza*". Este aprendizaje (atribuido al programa por elevado % del alumnado participante del centro P) no se da con igual intensidad en todos los centros, como hemos venido señalando reiteradamente, aunque parece incidir más en el alumnado procedente de la inmigración exterior al adoptar –según el informe del centro P– mayor protagonismo que en el desarrollo habitual del resto de las asignaturas.

²³ También en los informes de los Institutos que participaron el Seminario se recoge la apreciación de un mayor conocimiento entre los alumnos, una mayor comprensión y un cierto cambio en algún grupo, hacia una actitud menos racista y más abierta.

Las variaciones en la *identidad étnico-cultural*, medidas por el cuestionario elaborado para tal fin, han resultado prácticamente no significativas, salvo en algunos aspectos parciales recogidos en los informes. ¿Quiere esto decir que no se dan cambios en dicha identidad? El análisis de cómo han ido alcanzándose las metas del programa, no nos permite concluir de manera tan radical. Posiblemente el cuestionario no ha podido recoger comportamientos observados en el trabajo del aula por el propio profesorado o los investigadores. Donde sí se aprecia una diferencia a partir de los instrumentos es en el colectivo inmigrante del centro M, donde aparece en la mayoría de este alumnado una tendencia positiva hacia la integración.

"Vamos a presentar los análisis individuales relativos al alumnado inmigrante"

Tipología de integración:

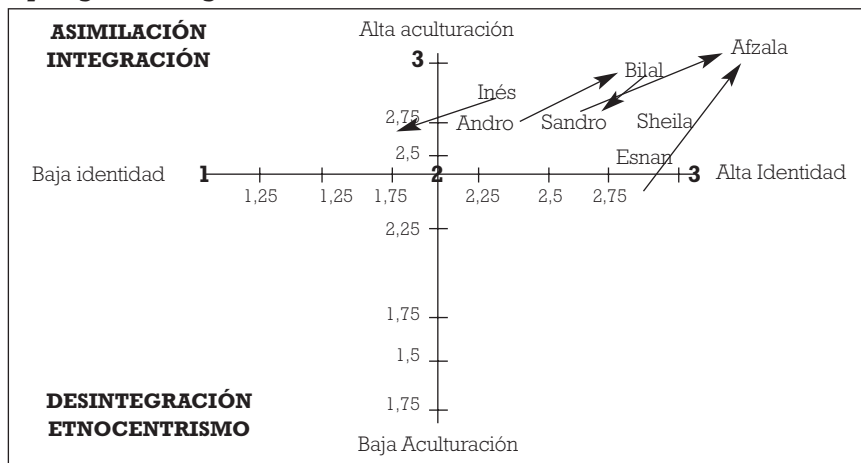


Figura 8.2. Tipología de integración del alumnado inmigrante o de segunda generación de la migración exterior.

Tal y como vemos ilustrado en este gráfico, casi todas las personas analizadas previamente a la aplicación del programa ya gozaban de una buena integración sociopersonal tal y como indica su ubicación en el cuadrante superior derecho del gráfico.

No obstante con la aplicación del programa se han generado una serie de procesos de desarrollo de la identidad étnica y la aculturación que permiten evidenciar ciertos cambios en ambos constructos.

Recordemos que coherentemente al objetivo del programa, lo deseable es que posteriormente a esta intervención cada persona hubiera aumentado su nivel de integración sociopersonal y se encontrara en un estadio más desarrollado tanto de integración en la cultura de acogida como en la aceptación y compromiso de la propia cultura.

Es decir, lo deseable del programa es el fomento de una mayor competencia cultural en ambas culturas, la de uno mismo y la de acogida.

Tanto Andro, como Afzala, Esnan, Sheila y Sandro se encuentran en este proceso deseable y el programa ha tenido una incidencia positiva en este sentido.

Inés, una alumna de origen portugués de 1º C, acusa un claro **proceso de asimilación** en la medida que ha desarrollado un elevado nivel de aculturación y ha reducido el nivel de identidad étnica con su cultura de origen.

Ello se pone claramente en evidencia consultando la tabla-resumen con los valores obtenidos para cada uno de los componentes de la identidad medidos: observamos que los valores globales de su perfil de identidad se han reducido todos en la aplicación del cuestionario posterior al programa.

Se trata de una persona que, por tanto, ha evolucionado hacia un proceso de integración en la cultura de acogida pero se ha ido olvidando de los rasgos culturales propios de su familia de origen.

En el mismo proceso se encuentra Bilal, el cual ha disminuido los valores globales de su nivel de identidad cultural del mismo modo que los de la aculturación posteriormente a la aplicación del programa. No obstante, sigue manteniendo un nivel de identidad y de aculturación elevados, lo cual le permite seguir situándose en el cuadrante de la integración socio-personal después de la aplicación del programa.

(Informe Centro M: 415-416)

Las variaciones en el alumnado, aparecen con fuerza en el informe del centro C y de forma más moderada en los otros informes, cosa lógica dadas las condiciones de aplicación.

A modo de ejemplo, observamos la evolución del alumnado en relación a su identificación cultural en el centro C.

Aunque ya sabemos que la utilización de una "etiqueta" para autoidentificarse con uno u otro país o lugar de procedencia no agota la identidad de una persona, nos ha parecido interesante contrastar la autoidentificación que cada alumno/a realizó de sí mismo al principio de curso (entrevista al alumnado), antes de aplicar el programa, y sus respuestas a la pregunta del cuestionario, contestado tras el desarrollo de las actividades, que hace referencia a "¿dónde te hubiera gustado nacer?".

Alumnado autóctono (catalán o un progenitor catalán)

Podemos observar que los alumnos/as que realizaron una identificación dual, catalana y española, han mantenido dicho sentimiento de pertenencia al valorar positivamente tanto el haber nacido en Cataluña como en otra provincia del Estado español. De estos dos alumnos, uno de ellos, además, ha contestado que también le hubiera gustado "mucho" haber nacido en otro país, mostrando un sentido de apertura a otras culturas y pueblos. Algo similar ha sucedido con Ignacio que sintiéndose catalán ha incorporado ahora un sentimiento positivo de pertenencia a otros lugares de España y del mundo.

<i>¿Dónde te hubiera gustado nacer?</i>										
	<i>Autoidentificación</i>	<i>Cataluña</i>			<i>Otro lugar de España</i>			<i>Otros</i>		
<i>Alumnado</i>	<i>previa</i>	<i>M</i>	<i>P</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>P</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>P</i>	<i>N</i>
<i>Ignacio</i>	<i>Catalán</i>	✓			✓			✓		
<i>Javier</i>	<i>Español y catalán</i>		✓		✓					✓
<i>Jesús</i>	<i>Catalán</i>								✓	
<i>José</i>	<i>Español</i>	✓				✓				✓
<i>Carlos</i>	<i>Catalán</i>	✓								
<i>Fernando</i>	<i>Español y catalán</i>	✓			✓			✓		

Alumnado autóctono (segunda generación)

En este grupo de alumnos/as se puede observar claramente una evolución en su sentido de pertenencia. Los tres se identificaron únicamente como catalanes en la entrevista realizada antes de iniciar el programa. Sin embargo, después, todos manifiestan una apertura a otras identificaciones (con el lugar de origen de sus padres) lo que significa que tras la exploración y conocimiento de otras pautas culturales que el programa ha fomentado han integrado de forma positiva a su identidad un sentimiento de pertenencia más amplio. Quizá resaltar que a diferencia que en el grupo anterior, parece que esta dualidad ha hecho disminuir algo su valoración al hecho de haber nacido en Cataluña, otorgando un "mucho" al hecho de haber nacido en otra provincia.

¿Dónde te hubiera gustado nacer?										
Alumnado	Autoidentificación previa	Cataluña			Otro lugar de España			Otros		
		M	P	N	M	P	N	M	P	N
Ana	Catalán	✓				✓				
Andrés	Español y catalán		✓		✓					✓
Patricia	Catalán		✓		✓					✓

Alumnado inmigrante (segunda generación)

Aunque son pocos alumnos, la situación de algunos de ellos nos recuerda que la autoidentificación étnica, la etiqueta que se utiliza para identificarnos como miembro de un grupo, no significa forzosamente una unión directa con el país de origen, en este caso de los padres, pues es alumnado de segunda generación. Este es el caso de Laila que identificándose como magrebi y catalana, sin embargo, manifiesta que no le hubiera gustado nada nacer en Marruecos y, sí mucho, aquí, en Cataluña. En el caso de Luis, se mantiene su identificación dual, con preferencia hacia el país de sus padres. Y el caso de Ferida llama la atención porque no valora muy positivamente ni el haber nacido en el país de sus padres ni aquí y, sí, el nacer fuera, concretamente, ha señalado Estados Unidos. Ya hemos comentado, al realizar el perfil de Ferida (ver Anexo II.5.2.), que presentaba una puntuación en la dimensión afectiva algo inferior a la del baremo, tanto en relación a la identidad étnica como a los procesos de aculturación. Es decir, no manifiesta un sentimiento de pertenencia fuerte ni hacia el país de origen de su familia, ni a Cataluña, donde ha nacido. Parece encontrarse en un periodo de elaboración de su propia identidad. En el caso de Luis, se mantiene su identificación dual, afirmada, además, por su no deseo de haber nacido en cualquier otro país.

¿Dónde te hubiera gustado nacer?										
Alumnado	Autoidentificación previa	En el país de tu familia			Aquí			Otros		
		M	P	N	M	P	N	M	P	N
Ferida	Magrebi		✓			✓		✓		
Laila	Magrabí y catalana			✓	✓					
Luis	Filipino y catalán	✓				✓				✓

Alumnado inmigrante

Todos los alumnos y alumnas inmigrantes realizaron una identificación única con su país de origen. Sin embargo, sus respuestas al cuestionario denotan una aproximación positiva al hecho de haber nacido en Cataluña (a cinco de ellos les hubiera gustado un poco nacer en Cataluña) e incluso, tres de ellos, manifiestan que les hubiera gustado mucho haber nacido en otro país. Sólo mencionar el caso de Marcos, dominicano, que manifiesta no desear "nada" haber nacido en Cataluña y, sí mucho, en algún otro país.

<i>¿Dónde te hubiera gustado nacer?</i>										
	<i>Autoidentificación</i>	<i>En el país de tu familia</i>			<i>Aquí</i>			<i>Otros</i>		
<i>Alumnado</i>	<i>previa</i>	<i>M</i>	<i>P</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>P</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>P</i>	<i>N</i>
<i>Fátima</i>	<i>Magrebi</i>		✓		✓			✓		
<i>Rafik</i>	<i>Magrabi</i>	✓				✓		✓		
<i>Said</i>	<i>Magrebi</i>	✓				✓				✓
<i>Eduardo</i>	<i>Argentino</i>	✓				✓				✓
<i>Marcos</i>	<i>Dominicano</i>	✓					✓	✓		
<i>Susana</i>	<i>Escocesa</i>	✓				✓				

(Informe Centro C: 273-276)

Globalmente, el profesorado percibe cambios que nos han sido detectados con tanta claridad por otras medidas pretest-postest aplicadas al alumnado.²⁴

Así, el profesorado del Centro C se expresa de esta forma:

²⁴ Por ejemplo, en el Centro M no se observaron diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los 3 grupos a los que se aplicó los cuestionarios autovalorativos del concepto académico de Brookver y colaboradores. Tampoco aparecieron diferencias estadísticas globales aunque sí tendencias en algunos alumnos en el cuestionario de identidad étnica y aculturación, como ya hemos comentado.

"Mientras estaba anotando los aspectos positivos del resultado del proyecto de identificación étnica, estaba haciendo, a la vez, la reflexión personal en la que me he dicho 'realmente ha valido la pena el esfuerzo; el resultado ha sido provechoso'.

En lo que respecta a la metodología empleada en las diversas actividades (dialogar, trabajar en grupo, explicar experiencias vividas, realizar murales, adornar la clase, confeccionar y aceptar normas) ha sido interesante y ha gustado a los niños, dando como resultado:

- una mayor comprensión entre ellos.*
- el aceptarse mutuamente con sus cualidades y defectos.*
- un compromiso de hacer las cosas bien hechas.*
- el no tener miedo al ridículo.*
- el aprendizaje y el hábito de la reflexión.*
- un aprecio y aceptación de lo propio y de lo de los demás.*
- la expresión de sus sentimientos y la capacidad de compartirlos con los demás")*

Yo he notado a mis alumnos más maduros. Hay más comunicación, más compañerismo y esto no sólo en la clase, sino también en el patio, en la calle, con su familia y con otros compañeros, al mismo tiempo que han mostrado más confianza con la profesora. En esta Acción Tutorial tan valiosa se han obtenido unos resultados que no sólo han servido para el momento, sino que al despertarles estas cualidades que tal vez tenían aletargadas les ayudarán en muchos de los aspectos de la vida, sobre todo en sentirse más seguros para que cuando salgan del colegio sepan defender sus intereses y solventar las "trabas" que la misma sociedad les interponga.

Por otro lado, todas las actividades del proyecto han influido en el ambiente general del curso: ellos se han sentido más unidos, más comprensivos, más respetuosos y creo que hasta más orgullosos de su cultura. Se les ha notado cierto agradecimiento por dejarles explicar sus costumbres, su religión, su comida... se han sentido importantes por ser transmisores de la cultura de su país" (M^a Rosa. Informe final).

Creo que se sienten motivados para hablar de connotaciones culturales propias. Tengo que reconocer que a quien más le ha costado ha sido a Ángel; tal vez sea porque en España está más discriminado un gitano que cualquier otro inmigrante (venga de donde venga). Toda la clase se ha sentido protagonista y participe de la experiencia (inmigrantes y no inmigrantes) porque todos se han sentido igualmente importantes y válidos para nosotros y para el resto de sus compañeros. En este sentido recuerdo que cierto día intervino Daniel, un alumno nuevo (padece depresión endógena), el cual oralizó públicamente que él se sentía orgulloso del cambio de colegio y de sus nuevos compañeros" (Domingo. Informe final).

Después de leer estos fragmentos, así como los comentarios del alumnado acerca de lo que el programa ha supuesto para ellos, presentados en apartados anteriores, nos atrevemos a decir que bajo el programa de acción tutorial subyacen algunos elementos que han ido más allá de los objetivos propuestos poniendo de manifiesto en el alumnado actitudes, ideas y actuaciones, que entrarían de lleno en la perspectiva promovida por los programas educativos en clave de responsabilidad social (Bartolomé, 1993): la capacidad de comprender a los demás; de responsabilizarse de sus acciones y de las consecuencias que éstas tienen; cuestionarse elementos de desigualdad que van más allá de la raza o la religión, como son las discriminaciones físicas, etc.

(Informe final Centro C: 276-278)

Los institutos son mucho más cautos a la hora de valorar la aportación del programa a la educación intercultural del alumnado y, en concreto al desarrollo de la identidad, aunque, como ya hemos ido señalando advierten cambios asociados especialmente a algún objetivo del programa.

Mucho más evidentes son los cambios que se detectan en el *profesorado participante* a raíz de la aplicación del programa.

Todos, incluidos los profesores que participaron en el Seminario se muestran satisfechos de esta experiencia. Se ha llegado a generar la conciencia de la importancia de este tema para el desarrollo educativo del alumnado de secundaria. Como señalan algunas profesoras del centro P, el desarrollo del programa ha supuesto una *toma de conciencia* del carácter multicultural de la realidad multicultural del grupo y, al tiempo, les ha permitido *sistematizar* esta experiencia.

“ A nosotros nos ha servido para darnos cuenta y tomar conciencia de la realidad. Cuando nos hemos dado cuenta de esta realidad, hemos podido enfocar los aprendizajes de otra manera ”

Ha aumentado su *sensibilidad* para percibir *la diversidad cultural* y muestran una *actitud más favorable hacia la educación intercultural*. Los procesos autorreflexivos, más o menos intensos como ya hemos señalado, llevan al reconocimiento en algunos (informe del centro C) de un *cambio personal* en su propia *práctica profesional* y en las *relaciones con el alumnado*.

“ Ellos y yo hemos cambiado. Me piden más; más interacción. Ellos han ganado en sinceridad y honradez. Pero esto me ha obligado a mí a entregarme más, a no imponerles las cosas, a discutir las, a consensuarlas... En lo que respecta a mí, tanto a nivel personal como profesional, la experiencia

ha resultado valiosa: me he formado un poco más y he aprendido temas relacionados con la educación multicultural y la identificación étnica... También reconozco que he aumentado mi nivel de interacción con mis alumnos, que he cambiado mi forma de actuar con ellos; éstos, ha acostumbrados a la reflexión, me incitan a mí a que también lo haga yo y no sólo en nuestra hora de tutoría sino también en otras áreas de la escuela” (Centro C. Informe del profesorado).

Sin llegar a este planteamiento tan profundo, el profesorado de otros centros reconoce la utilidad práctica del programa para *conocer mejor al alumnado y motivarle* (Centro M). En algunas aportaciones del grupo se aprecia mayor nivel de *iniciativas* respecto a cómo trabajar el programa en futuras aplicaciones, lo cual evidencia un mayor nivel de *apropiación* del mismo. De hecho, una de las profesoras participantes del seminario, ha desarrollado durante el curso 97-98 un programa de lengua para 1º de ESO en el que se contemplan los contenidos de este programa de desarrollo de la identidad étnico cultural, como eje transversal del mismo.

Cristalización del cambio

En el modelo evaluativo, la última fase intentaba recoger lo que, en el lenguaje de Lewin, ha venido llamándose “*cristalización del cambio*”, es decir su posible arraigo en las instituciones y en las personas.

Los testimonios que los centros nos ofrecen son de índole muy diferente.

El centro C nos presenta la entrevista realizada a la tutora del *alumnado* de uno de los grupos que realizó el programa y donde se expresan con fuerza algunos indicadores del talante humano del grupo:

- *Sensibilidad y apertura* ante temas que supongan una comprensión de cuestiones internacionales, una defensa de los *derechos humanos* .
- Sentido de *responsabilidad social*, asumiendo con sinceridad los propios fallos y sus consecuencias; abiertos a colaborar, a cooperar.
- Actitudes de *tolerancia* y de *respeto* ante la diversidad, valorando especialmente los sentimientos humanos.

En relación con el profesorado participante, una profesora continuó al curso siguiente aplicando el programa y el otro profesor, que al trasladarse de centro no le fue posible hacerlo²⁵ manifestó reiteradamente su interés por desarrollarlo en cuanto tuviese oportunidad. Otros profesores y profe-

²⁵ Ello se debió a motivos internos del centro, no a la voluntad y deseo del profesor.

soras del centro C se interesaron por secundar experiencias de este tipo y una de ellas se puso en contacto con nosotros y señaló a la dirección del centro su voluntad y deseo de llevar a cabo un programa similar. También la inspectora nos aconsejó una programación similar que abarcara toda la educación primaria para dar respuesta a las necesidades educativas del centro²⁶.

En el centro P, el profesorado que aplicó el programa continuó con el mismo grupo al curso siguiente. Los testimonios recogidos van en la línea de constatar una mejora sostenida en la *convivencia*, en el *respeto al otro* y en el *conocimiento interpersonal*, enriqueciendo el concepto que cada cual tenía de sus compañeros y compañeras.

Todo ello se atribuye especialmente a la *metodología de trabajo* (las dinámicas ofrecían experiencias continuadas de trabajo en equipo y de reflexión grupal).

El *profesorado participante* reconoce que la aplicación del programa les ha cambiado su percepción del grupo pasando de una visión *"inconscientemente clasificadora a una perspectiva global del grupo, contemplando la existencia de la diversidad de forma mucho más personalizada"* (Informe Centro P). La transferencia al profesorado no participante ha sido bastante pequeña, ya que el grupo que debía trabajar con 1º de E.S.O se incorporaba por primera vez al centro. Aunque la *rotación del personal* no haya favorecido la continuidad del programa, sí que se han incorporado algunas actividades adaptándose a la dinámica formativa global, por ejemplo, la realización de la fiesta de la diversidad por los de 1º de E.S.O o el tener en cuenta esta dimensión en las sesiones de tutoría.

"Los que vinieron nuevos este año, nos pidieron que les explicáramos lo que habíamos hecho el año pasado, se lo explicamos y no se pusieron de acuerdo en llevar a cabo el programa, pero sí que en las clases se ha hecho alguna cosa. Entonces este año lo que se hace es un seguimiento diferente que realiza la psicopedagoga porque todas las tutorías de primero y de segundo este año se han dedicado a que aprendan a estar en clase, o sea, llevamos una tutoría de características distintas. Aunque de todas maneras se tiene en cuenta el hecho diferencial porque los chicos también son muy diferentes y en momentos especiales, puntuales, en las tutorías se habla de las diferentes etnias y los de primero han hecho por Navidad la fiesta de la diversidad, o sea que se tiene en cuenta. También se explicó un poco la Navidad." (ep2 L.361-383).

(Entrevista profes. 2. L.361-383)

²⁶ El centro C se ha convertido en un centro de Primaria y continúa teniendo una amplia población multicultural.

Sin embargo, como nos hemos preocupado por plantear a lo largo de este estudio comparativo, no se trata de un proceso académico. Existen *condiciones* que lo favorecen o dificultan de forma importante. En el haber positivo hemos situado la implicación del profesorado, el trabajo en equipo. En el negativo acabamos de anotar la inestabilidad del personal educativo en los centros, con la consiguiente ruptura que ocasiona para el arraigo de las innovaciones.

Queremos insistir en otros aspectos, recogidos especialmente de la experiencia evaluativa vivida en Centro M.

Es interesante señalar que el *profesorado participante*, inicialmente se planteaba una posible continuidad del programa o el desarrollo de otro similar.

*“¿Hay otro programa pensado de tutoría? ¿O tendremos que arreglárnoslas?
(Tutor de 1º C, entrevista de seguimiento durante la aplicación de
las actividades, 1446-1447)*

Del mismo modo, también se planteó la continuidad de la aplicación del mismo material para las promociones que subían dada la progresiva realidad multicultural que poco a poco va llegando al centro

“Ayer mirábamos las listas de preinscripción del alumnado para el próximo curso y hay muchos nombres de inmigrantes ¿eh? Muchos. Por tanto tiene sentido continuar aplicándolo”

*(Tutora 1ºA, entrevista individual durante la aplicación de
las actividades, 1416-1420)*

Esto nos indica que, a pesar de las dificultades ya señaladas, existía un cierto nivel de *satisfacción* por la experiencia vivida.

¿Por qué pues, *no* se ha dado una continuidad?. Veamos lo que nos dice el informe de un instituto (Centro M).

*En el curso 96-97 a nivel institucional aún no hay consciencia de la multiculturalidad que progresivamente va caracterizando el tejido escolar del centro: se percibe como una realidad minoritaria que se afronta desde un modelo asimilacionista tanto en el plano educativo como en el ámbito de convivencia institucional y que en sí no merece ningún tipo de tratamiento especial. Todo ello augura que **la apertura al hecho multicultural** no va a ser algo fácil pues la “mentalidad” del centro está muy lejos de una sensibilidad hacia este tipo de realidad educativa y más aún la formación del profesorado (académica y básicamente orientada a la información más que a la educación del alumnado) no tiene nada que ver con el modelo formativo deseable para poder dar una respuesta adecuada al hecho multicultural.*

Pero además de estas circunstancias en el curso 1996-97 el instituto M vive una situación coyuntural muy delicada que ha desestabilizado totalmente sus fundamentos más sólidos tanto en el plano académico como organizativo e incluso en el ambiente escolar vivido cotidianamente: **la implantación de la reforma y la introducción de la ESO.**

Éste sin duda ha sido el gran problema y el reto prioritario a los que dar una respuesta durante todo el año. Las consecuencias derivadas de tal situación han sido negativas y se han vivido muy mal, sobre todo entre el equipo directivo, favorable a la implantación de la ESO, que al final tuvo que dimitir por falta de apoyo y discrepancias políticas con el Claustro, y desde luego por parte del equipo docente de la ESO, cuyo nivel de frustración y desgaste personal y profesional ha llegado a unos límites insospechables, tal y como ya se ha visto en la parte del informe correspondiente a la evaluación de contexto.

Desde la perspectiva ecológica que orienta nuestro análisis evaluativo describimos la incidencia de este contexto más global en la aplicación del programa tal y como sigue:

- ha constituido un clima social que **ha inhibido** en mayor o menor grado el nivel de implicación, entusiasmo y entrega del profesorado participante al servicio de los objetivos del programa: además del ritmo desenfrenado de trabajo con todos los problemas que ha conllevado la puesta en práctica de la Reforma, el profesorado no ha visto ningún indicio de satisfacción en el ámbito institucional, al contrario, empezando por el rechazo frontal a todo lo que tiene que ver con la ESO, hasta llegar al aspecto más concreto relativo a la escasa valorización y desinterés que merece la acción tutorial por parte de un sector importante del claustro, su actuación ha gozado de poca comodidad psicológica en el centro. He aquí la percepción del tutor de 1º C acerca del valor otorgado por parte de algunos miembros del Claustro al programa de acción tutorial

"Tanto les da lo que hacemos... hay un sector del Claustro que es minoritario seguramente, ¿eh? Pero sabes lo que piensan sobre que se haga tutorías a los chicos y chicas: se burlan bastante. El problema es que ya no quedan profesores que estén dispuestos a continuar la acción tutorial en 3º y COU y el hecho de hacer tutoría en 1º de ESO les suena a chino..."

(Tutor de 1º C, entrevista de seguimiento individual durante la aplicación del programa, 1245-1252)

De acuerdo con este marco de referencia, **la indiferencia**²⁷.

"yo no he oído ningún, ningún... demasiado ni a favor ni en contra de este programa, alguien ha pedido alguna cosa pero no es... no han preguntado por estos colores, y qué hacéis"

(Tutor de 1º C, entrevista de seguimiento durante la aplicación del programa, 1301-1303)

²⁷ Datos extraídos de las entrevistas de seguimiento individual efectuadas con el profesorado durante la implementación de las actividades.

"Se comunicó al Claustro que hacíamos esto (el programa) pero aquí en el Instituto hay una dinámica que cada uno hace la suya"

(Tutora de 1º B, entrevista de seguimiento durante la aplicación del programa, 1758-1761)

y en el mejor de los casos, **algún comentario debido a la decoración del aula con las actividades del alumnado**

"El profesorado de la ESO lo comenta a veces y lo pregunta y bueno, ven las clases también como están decoradas, ¿no?"

(Tutora de 1º A, entrevista de seguimiento durante la aplicación del programa, 2349-1353)

son las reacciones más generales que ha provocado el programa en el ámbito institucional y se nos confirman tanto en las entrevistas finales mantenidas con el profesorado participante, como con las mantenidas con el profesorado no participante (dos profesores de 1º de ESO) y el propio director del centro.

(Informe Centro M: 431-433)

En las entrevistas posteriores hay una valoración positiva del programa pero también la conciencia de que el arraigo de las innovaciones ha de contar con el *soporte institucional* y ha de estar apoyado por *personas claves* que abran vías efectivas para dicho soporte.

Hoy por hoy, la introducción de la ESO en las aulas de los antiguos institutos significa un *cambio estructural* que convulsiona profundamente *la cultura* de esas instituciones.

Necesitamos apoyar *la formación* de sus equipos directivos y del profesorado para que comprendan a fondo el *sentido* de la Reforma y se abran a los nuevos enfoques que reclama la Educación Secundaria en nuestro país.

9. PROPUESTAS: MIRANDO AL FUTURO

9.1. RECOMENDACIONES ACERCA DE LA UTILIZACIÓN DEL PROGRAMA DE ACCIÓN TUTORIAL TRABAJADO

Ya hemos señalado en el punto anterior algunas propuestas acerca de la utilización y posible optimización del programa evaluado. Describimos las fundamentales:

Correcciones al programa.

- Ampliar –si es necesario– el tiempo dedicado a *crear un clima en el aula que haga factible el desarrollo de procesos de reflexión personal y trabajo cooperativo*. Estas sesiones introductorias son imprescindibles especialmente en ambientes similares a los que hemos podido observar en los centros de secundaria.
- *Dedicar un tiempo más amplio al programa*, en caso de que se lleve a cabo en el espacio de la tutoría, para poder incluir momentos dedicados a otros temas (elección de delegados, problemas de disciplina, cuestiones de actualidad, etc.).
- *Acortar la primera dinámica* eliminando la última sesión, ya que resulta reiterativa para el alumnado de secundaria.
- *Introducir alguna dinámica vivencial* en el segundo bloque, eliminando en lo posible actividades de papel y lápiz que puedan ser más dificultosas para el alumnado con menor dominio en la lecto-escritura (en educación secundaria obligatoria siguen dándose estas situaciones).

Cambios organizativos.

- Algunos profesores, consideran que *el espacio de tutorías no es el adecuado para el programa* ya que supone la fragmentación del mismo en un tiempo excesivamente amplio lo que le hace perder unidad e interés. Por ello se propone la realización del programa como un *crédito variable*, lo que le daría la densidad y coherencia necesarias para la reflexión personal.
- Otros profesores, en cambio, plantean la posibilidad de *trabajar los contenidos del programa considerándolos como un eje transversal*. De hecho, a lo largo de este curso 97-98, ya se ha realizado un primer ensayo de su adaptación en el área de literatura, por una profesora de instituto, asistente al seminario formativo y que participó en la evaluación del programa en su propia aula.
- Se ha propuesto, también, el *cambio de orden de los bloques del programa* iniciando el mismo en el tercer bloque relativo a los procesos de discriminación y a la comprensión de los estereotipos. Seguirían las dinámicas del segundo bloque orientadas al conocimiento y valoración de las culturas distintas a la propia para finalizar con el primer bloque. Este orden es el que se ha seguido en el programa llevado a cabo por el ICE de la universidad de Barcelona "*Visquem la diversitat*". Sin embargo, el equipo sigue reafirmandose, desde la investigación realizada, en el carácter jerárquico del programa. Se necesitarían nuevas aplicaciones que incorporaran la modificación propuesta, para confirmar esta posible variación.

Necesidad de ampliar el programa.

- Se ve la *conveniencia de ampliar el programa a segundo de ESO*, profundizando en los contenidos del tercer bloque ya que resulta insuficiente el espacio de un curso para el desarrollo completo de los tres bloques propuestos.
- También se ha propuesto por parte de algunos profesores del centro C. la *conveniencia de ampliar el programa adaptándolo a los cursos de primaria*. Esta petición se ha realizado igualmente desde la Inspección.

9.2. RECOMENDACIONES ACERCA DE LA ACCIÓN EDUCATIVA A LLEVAR A CABO DESDE UN ENFOQUE INTERCULTURAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

- La aplicación del programa nos ha hecho ver *la necesidad de crear en todos los centros de secundaria un ambiente favorable a un proyecto educativo intercultural*. Esto supone la formación del profesorado en dicho tema y la creación de un clima adecuado para el desarrollo de proyectos y programas educativos interculturales.
- Hemos comprobado la *falta de conocimiento respecto a los recursos existentes para la educación intercultural en el ámbito de la ESO*. Sin embargo, aunque existiera este conocimiento, sería necesaria una formación complementaria para poderlos introducir en el aula y motivar adecuadamente al alumnado. De ahí la importancia de experiencias similares a la que se recoge en este informe para llevar a cabo conjuntamente innovación, formación e investigación.
- *El modelo intercultural supone la existencia de relaciones interpersonales que hagan posible el mutuo conocimiento y valoración*. El trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo, devienen, así, en estrategias insustituibles para cualquier proyecto educativo intercultural. Se hace precisa una formación en dichas estrategias.
- Se ha constatado la *importancia de los procesos en el desarrollo de la identidad cultural en la etapa de la adolescencia*. Por ello la intervención educativa ha de concebirse como un proceso prolongado y no como una actividad puntual.

9.3. RECOMENDACIONES SOBRE EL TIPO DE ESTRATEGIAS QUE DEBERÍA ACOMPAÑAR LOS PROCESOS FORMATIVOS DEL PROFESORADO

- Favorecer *procesos de maduración personal y grupal y el desarrollo de competencias*, constituyen metas básicas en la *formación del profesorado*. Ambos elementos se ponen en juego mediante el *trabajo cooperativo* de profesores e investigadores/facilitadores. Generar en los centros espacios para este trabajo supone apostar por un tipo de formación *en y desde* la práctica. *Los seminarios formativos*, donde dos o más profesores de un mismo centro participan, para aprender y compartir estrategias de innovación pueden tener– y así lo hemos constatado en la investigación– un efecto multiplicador que facilita la extensión del cambio a más instituciones. Pero con algunas condiciones evidenciadas en nuestro estudio:

- Hay que partir de un interés inicial por el tema en el profesorado.
- Conviene, desde un principio, dosificar bien la información para que sea verdaderamente formativa.
- Es preciso combinar el marco teórico con la reflexión en y desde la práctica si se desea una auténtica apropiación de la innovación.
- La autorreflexión del profesorado, a partir de diarios, anecdotarios u otros instrumentos que permitan recoger esa práctica, deviene en un elemento fundamental para el desarrollo del *informe* sobre la innovación realizada. La enorme variabilidad en los informes emitidos por el profesorado participante radica, en gran parte, en la utilización mayor o menor de esos instrumentos.
- Las estrategias que parecen optimizar cualquier proceso de cambio en las instituciones educativas exigen un fuerte nivel de implicación del profesorado participante como medio fundamental para favorecer los procesos de maduración personal y grupal. Ahora bien, éste difícilmente se implica si no cuenta con:
 - un ambiente profesional que favorezca la innovación propuesta.
 - el apoyo de las autoridades académicas y de otros colegas.
 - una *comprensión adecuada* de los procesos que va generando.
 - unos *recursos* que permitan abordar la innovación.
 - alguna *persona cercana* (facilitador) que, en el centro, apoye y sostenga el proceso de innovación.
- Implicación y formación se reclaman recíprocamente. En la medida que los procesos de asesoramiento y apoyo al profesorado supongan un mayor grado de implicación de éste en la innovación educativa propuesta, mayor será su nivel de *satisfacción*, *al comprender el sentido de su quehacer*, al tiempo que aumenta su *capacidad de autorreflexión*, su *apropiación del proyecto* y la *cohesión* del grupo en torno a éste. Desde la experiencia vivida, sugerimos la importancia de que en todos los procesos formativos del profesorado éste pueda contar con el refuerzo de personas procedentes de su mismo centro, que compartan con él la formación, así como de profesionales que ejerzan una dimensión facilitadora formativa, desde un trabajo común compartido. Los modelos de investigación cooperativa o de evaluación participativa se revelan, así, como los más adecuados porque permiten la formación de equipos mixtos donde conviven profesores e investigadores.

- En cuanto al grado de competencia en el tema que nos ocupa: “el desarrollo de la identidad étnico-cultural de los adolescentes a través de un programa de acción tutorial”, hemos percibido un fuerte vacío de formación que el desconocimiento del tema impedía incluso detectar como necesidad por parte de los propios interesados. Sólo paulatinamente y en la medida que *han aplicado* el programa han ido descubriendo dimensiones y reconociendo la necesidad de mayor formación. El mismo profesorado ha sugerido la conveniencia de abordar el tema *desde ellos mismos*, realizando ejercicios que les permitieran profundizar en sus propias raíces étnicas y culturales y en sus actitudes básicas ante la diversidad cultural. De hecho, el programa, aunque dirigido al alumnado, ha tenido un impacto apreciable en el profesorado.
- Finalmente, queremos de nuevo insistir en algunas de las *condiciones* mínimas para que puedan darse procesos formativos efectivos:
- Permanencia y amplitud de dichos procesos.
- Resolución previa de los conflictos que ha supuesto el cambio estructural y cultural en las instituciones de secundaria.

9.4. RECOMENDACIONES SOBRE POSIBLES MEDIDAS A ADOPTAR POR LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA SI SE DESEA OPTIMIZAR LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN SECUNDARIA

– *La sociedad en la que vivimos, pero sobre todo la sociedad del mañana, es una sociedad multicultural.* La Europa comunitaria es un mosaico de culturas diferentes como lo es el mundo en general. Pasar de esta concepción fragmentada a una integración que armoniza la *diversidad* con la búsqueda de elementos que sustentan lo genuinamente *humano*, pasa por desarrollar un *proyecto intercultural* de convivencia y de sociedad, y, por lo mismo, un *proyecto de educación intercultural*. Este proyecto ha de facilitar el desarrollo de *identidades* culturales abiertas y capaces de dialogar y enriquecerse con otras personas y desde otras plataformas culturales.

La Educación Secundaria se ha definido recientemente como “pivote del sistema educativo” resaltando así la *importancia estratégica* de esta etapa. Sin embargo, la aplicación de la Reforma está generando en los Centros de Secundaria dificultades serias, inherentes al cambio institucional que supone el desarrollo de la E.S.O. en los Institutos. Se enfrentan dos culturas, dos formaciones y maneras de hacer, al tiempo que se hace preciso atender a una población estudiantil cada vez más heterogénea y plural.

La atención a la diversidad en la que se incluye la diversidad cultural, constituye pues la pieza clave de la Reforma, que ha de garantizar al tiempo, la igualdad de oportunidades que el respeto a todas y cada una de las personas merece, y el desarrollo de su máximo potencial, y de su identidad peculiar. Algunas estrategias que se están implementando— como la reorganización del alumnado en grupos de un nivel similar— corren el riesgo de introducir sutilmente la discriminación de minorías culturales, si éstas han de superar el aprendizaje de lenguas distintas a la propia para integrarse en la escolaridad formal de esta etapa. Muchos de estos alumnos se verían adscritos al grupo de los “retrasados” y podrían ser percibidos como tales por el profesorado, generándose automáticamente un descenso en las expectativas de logro. Por ello, vemos la necesidad de brindar al profesorado una formación sistemática en estrategias de enseñanza-aprendizaje de tipo grupal, como las técnicas del *aprendizaje cooperativo* y del *trabajo autónomo*, que cambien, de hecho, los procesos de comunicación, el clima de aprendizaje y los mismos estilos de disciplina. La investigación realizada nos confirma en la necesidad de crear esos *climas institucionales* si deseamos que sea posible el surgimiento de actitudes más democráticas y tolerantes, basadas en el conocimiento de sí mismo y de los demás, en la mutua valoración y en unos comportamientos de aceptación y cooperación recíprocas.

— *La investigación nos revela la escasa sensibilidad inicial del profesorado de Secundaria hacia la educación intercultural.* La inclusión de una experiencia similar a la realizada por nosotros a través de un crédito variable podría favorecer el que la Institución comenzara a sensibilizarse hacia el tema. A partir de ahí podrían darse otros procesos más amplios, incluyendo el que ya se contempla: la consideración de la educación intercultural como un eje transversal.

— *Todo cambio cultural —y éste lo es— precisa de espacios de autorreflexión por parte del profesorado y de proyectos comunes.* El proceso de desarrollarlos supondrá el intercambio de valores, de estrategias y la construcción de una nueva forma de convivencia dentro de la institución. Ya hemos señalado en el apartado anterior los elementos más relevantes de la formación del profesorado. A la Administración incumbe favorecer las condiciones para que pueda realizarse. Por ejemplo:

- favoreciendo la permanencia en una institución del profesorado que está desarrollando una innovación educativa.
- favoreciendo la asesoría en el centro de grupos de profesores o su liberación de una hora para asistir en equipo a Seminarios formativos que impliquen el desarrollo de una innovación.

- potenciando el acceso de profesores con distintas procedencias culturales y distintos niveles de formación a las distintas etapas de enseñanza.
- apoyando la supervisión y elaboración en su caso de materiales y recursos para la educación secundaria desde un enfoque intercultural.

- *Se da una mortalidad selectiva, no justificada, en el paso del alumnado procedente de la migración exterior, de primaria a secundaria* tal y como hemos detectado en el estudio. Otros trabajos aluden a un fenómeno similar referido al grupo gitano. Esto significaría privar a un colectivo importante de la posibilidad de desarrollar adecuadamente su educación obligatoria. Ahora bien, deberían investigarse las causas desde un enfoque más amplio que incluyera las familias y que reconociera las formas diversas de desarrollo cultural y de acceso al mundo laboral de los distintos grupos. Posiblemente habría que estudiar estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas a esos grupos, con una diferente distribución del tiempo y del trabajo. En el informe Delors (1996:144) se insiste en que "*las enseñanzas teóricas que se imparten en el ciclo secundario sirven sobre todo para preparar a los jóvenes para los estudios superiores, dejando a un lado mal equipados para el trabajo y para la vida a quienes fracasan, abandonan o no hallan un lugar adecuado en la enseñanza superior*". Algunas estrategias "*de educación a lo largo de la vida y de educación pluridimensional*" pueden ensayarse. En cualquier caso, la organización tendría que reconocer la necesidad de superar posibles respuestas demasiado cerradas, para evitar el efecto de exclusión selectiva o la existencia de una diferenciación "a priori" de determinados colectivos.

- *El apoyo precoz de profesionales para el refuerzo de ciertas áreas* (como los idiomas por ejemplo) puede evitar el fracaso generalizado de algunos alumnos. Sin embargo, en la investigación realizada esta situación se considera minoritaria respecto al conjunto de la población inmigrante extranjera.

- Finalmente, queremos destacar que *el reconocimiento desde la Administración del trabajo de innovación en educación intercultural* que llevan a cabo centros y profesores podría servir de estímulo para el desarrollo de posteriores programas por parte del profesorado, favoreciendo de este modo un clima propicio al arraigo en las instituciones de la educación intercultural.

APÉNDICE I

CUESTIONARIOS DE IDENTIDAD ÉTNICA Y ACULTURACIÓN

3. Cuando te enfadas o estás muy contento ¿en qué lengua lo haces?

	Casi Nunca o Nunca	A veces	Casi Siempre o Siempre
Catalán			
Castellano			
Árabe			
Francés			
Inglés			
Otra ¿cuál?			

4. Cuando tú piensas o rezas ¿en qué lengua lo haces?

	Casi Nunca o Nunca	A veces	Casi Siempre o Siempre
Catalán			
Castellano			
Árabe			
Francés			
Inglés			
Otra ¿cuál?			

5. ¿Cuántos amigos tuyos que viven aquí son:?

	EN EL COLEGIO			FUERA DEL COLEGIO		
	Muchos	Pocos	Ninguno	Muchos	Pocos	Ninguno
Hijos de familias magrebíes						
Hijos de familias de este país						
Hijos de familias de otros países						

6. ¿Conoces esplanas, casals, centros religiosos, etc.?:

	CENTROS MAGREBÍES	CENTROS DE AQUÍ
No conozco ninguno		
Conozco algunos pero no asisto		
Hago actividades en alguno de ellos		

Dí el nombre de alguno de los que conoces

Dí alguno de los que vas

Dí alguna de las actividades que haces

7. Independientemente de que escuches mucho o poco la radio, te gusta oír emisoras en:

	Mucho	Poco	Nada
Árabe			
Catalán			
Castellano			
Otras lenguas ¿Cuáles?			

8. ¿Con qué frecuencia hablas con tu familia de cosas importantes que han pasado o que pasan (fiestas, personas etc.)?:

	Mucho	Bastante	Poco	Nada
En los países del Magreb				
Aquí				
En otros países				

9. ¿En qué medida te gustan a tí los siguientes aspectos culturales, según se refieran a las personas?:

	MAGREBÍES			DE AQUÍ		
	Mucho	Poco	Nada	Mucho	Poco	Nada
Comidas Típicas						
Música, libros, danzas,pintura,etc.						
Celebraciones y fiestas						
Forma de vestir						
Cosas de adorno						

10. Elige las 4 cosas que crees que son más importantes para las personas:

	4 Cosas	4 Cosas
	MAGREBÍES	DE AQUÍ
Ser religioso		
Independientes		
Respeto a los mayores		
Tener éxito en la vida		
Deseo de ser mejor		
Acoger a los demás		
Libertad		
Trabajar en grupo		
Seguir las propias costumbres		
Ganar mucho dinero		
Otros.....		

11. Elige 4 palabras para decir como son las personas:

	MAGREBÍES	DE AQUÍ
	(4 Cosas)	(4 Cosas)
Vagos		
Trabajadores		
Aprovechados		
Inteligentes		
Agresivos		
Amables		
Ayudar		
Cerrados		
Responsables		
Irresponsables		
Abiertos		
Ir a la suya		

12. ¿En qué medida estás de acuerdo con?:

	MAGREBÍES			DE AQUÍ		
	Mucho	Algo	Nada	Mucho	Algo	Nada
Las normas y costumbres						
Las creencias religiosas						
Como son las personas						

13. A continuación te vamos a pedir que nos digas algunos personajes, fiestas etc. magrebíes y de aquí. Escribe para cada pregunta los que quieras pero como máximo 5.

	MAGREBÍES	DE AQUÍ
Nombres de edificios, casas, mezquitas, etc.
Cosas importantes que han pasado
Personajes: (políticos, artistas, deportistas, etc.)
Comidas típicas
Fiestas

14. Señala las 4 cosas que son para tí las más importantes:

Ser independientes	<input type="checkbox"/>	Respeto a los mayores	<input type="checkbox"/>
Tener éxito en la vida	<input type="checkbox"/>	Deseo de ser mejor	<input type="checkbox"/>
Religión	<input type="checkbox"/>	Acoger a los demás	<input type="checkbox"/>
Libertad para vivir como quieras	<input type="checkbox"/>	Trabajar en grupo	<input type="checkbox"/>
Mantener las propias costumbres	<input type="checkbox"/>	Ganar mucho dinero	<input type="checkbox"/>

15. ¿Te gustaría conocer más cosas?:

	Mucho	Poco	Nada
Del Magreb			
De aquí			

16. ¿Te sientes a gusto y comprendido por amigos/as que son?:

	Mucho	Poco	Nada
Magrebíes			
De aquí			

17. ¿Te gusta o te gustaría pertenecer a algún grupo que defienda temas o problemas?:

	Mucho	Poco	Nada
Magrebíes			
De aquí			

18. Si hubieras podido escoger tu físico, ¿te hubiera gustado que fuera semejante al de las personas?:

	Mucho	Poco	Nada
Magrebíes			
De aquí			
De otro país ¿Cuál?			

19. ¿Te hubiera gustado nacer en?:

	Mucho	Poco	Nada
El Magreb			
Aquí			
En otro país ¿Cuál?.....			

20. ¿Qué importancia tiene para tí?:

	MAGREBÍ			DE AQUÍ		
	Mucho	Poco	Nada	Mucho	Poco	Nada
Aprender lenguas						
Ayudar en la escuela a compañeros						
Ser solidario con personas (dar dinero, ayudar, etc.)						
Ir a actos o manifestaciones para defender causas o solucionar problemas						
Defender las costumbres y las tradiciones						

21. ¿Te gustaría casarte con una persona que sea?:

	Si	No	No sé
Magrebí			
De aquí			
De otros países			

ANEXO II. CUESTIONARIO DE IDENTIDAD ÉTNICA Y ACULTURACIÓN. VERSIÓN DEFINITIVA

APELLIDOS Y NOMBRE:.....
CENTRO EDUCATIVO:
CURSO:
LUGAR DE NACIMIENTO:
FECHA DE NACIMIENTO:
PADRE: MADRE:

1. ¿Con tu familia, ¿hablas en?:

	Casi Nunca/ Nunca	A veces	Casi Siempre/ Siempre
Castellano ¹			
Árabe			

2. ¿Con tus amigos, ¿hablas en?:

	Casi Nunca/ Nunca	A veces	Casi Siempre/ Siempre
Castellano			
Árabe			

3. ¿Cómo escribes en?:

	Mal	Regular	Bien
Castellano			
Árabe			

¹ En la casilla "castellano" puede colocarse cualquiera de las lenguas reconocidas en el estado español

4. Cuando te enfadas o estás muy contento ¿en qué lengua lo haces?:

	Casi Nunca/ Nunca	A veces	Casi Siempre/ Siempre
Castellano			
Àrabe			

5. Cuando tú piensas o rezas ¿lo haces en?:

	Casi Nunca/ Nunca	A veces	Casi Siempre/ Siempre
Castellano			
Àrabe			

6. ¿Cuántos amigos tuyos son?:

	Muy pocos	Algunos	Muchos
Hijos de familias de aquí			
Hijos de familias magrebíes			

7. Las emisoras de radio que oyes, ¿hablan en?:

	Casi Nunca/ Nunca	A veces	Casi Siempre/ Siempre
Castellano			
Àrabe			

8. ¿Hablas con tu familia de cosas importantes, fiestas, personajes, historia?

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De los países del Magreb			

9. A continuación te vamos a pedir que nos digas algunos personajes, fiestas, etc. de los países del Magreb y de aquí. Escribe en cada pregunta los que quieras:

	De los países del Magreb	De Aquí
Acontecimientos o hechos históricos
Personajes: (políticos, artistas, deportistas, etc.)
Comidas típicas
Fiestas

10. ¿Es importante para tí seguir las normas y costumbres?:

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De los países del Magreb			

11. ¿Estás de acuerdo con las creencias religiosas?:

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De los países del Magreb			

12. ¿Estás de acuerdo con la forma de ser de las personas?:

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De los países del Magreb			

13. ¿Cuánto te gusta las comidas típicas?:

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De los países del Magreb			

14. ¿Cuánto te gusta la música, danza, pintura, etc?:

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De los países del Magreb			

15. ¿Cuánto te gusta la forma de vestir?:

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De los países del Magreb			

16. ¿Cuánto te gustan las cosas de adorno?:

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De los países del Magreb			

17. ¿Cuánto te gustan las fiestas?:

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De los países del Magreb			

18. ¿Te gustaría conocer más cosas?:

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De los países del Magreb			

19. ¿Te gustaría pertenecer a algún grupo que defienda problemas de las personas?:

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De los países del Magreb			

20. Si hubieras podido escoger tu apariencia física: ¿te hubiera gustado que fuera semejante a la de las personas?:

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De los países del Magreb			

21. ¿Te hubiera gustado nacer en?:

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De los países del Magreb			

22. ¿Qué importancia tiene para tí aprender lenguas?:

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De los países del Magreb			

23. ¿Qué importancia tiene para tí ser solidario con las personas (dar dinero, ayudar, etc.)?

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De los países del Magreb			

24. ¿Qué importancia tiene para tí ir a actos o manifestaciones para solucionar problemas de las personas?:

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De los países del Magreb			

25. ¿Qué importancia tiene para tí defender las costumbres y las tradiciones?:

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De los países del Magreb			

26. ¿Te gustaría casarte con una persona que fuera?:

	Nada	Algo	Mucho
De aquí			
De los países del Magreb			

APÉNDICE II

INSTRUMENTOS Y MATERIALES DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

ANEXO II. GUÍA DE ENTREVISTA SOBRE IDENTIDAD ÉTNICA. CENTRO C

GUÍA DE ENTREVISTA (I)

Parte I: Presentación espontánea del alumno/a

Se le pide al alumno/a que se autoidentifique a sí mismo/a como miembro de un grupo (o grupos) étnico.

Parte II: Conocimiento del “background” étnico-cultural del alumno/a

Ámbitos/temas a tratar:

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 (padres)

1. Nombre:

- ¿Cómo te llamas?/ Así que tu nombre es.....
- ¿Quién te lo puso?
- ¿Tiene algún significado? ¿cuál?
- ¿Hay alguien más en tu familia que se llame como tú?
- ¿Si te dijeran que puedes elegir otro nombre, ¿cómo te gustaría llamarte? ¿por qué?

2. Ciudad de origen

- ¿Dónde naciste?
- ¿Tus padres son de allí?
- ¿Qué recuerdas de tu país?
- ¿Tienes familia/amistades allí? ¿Te escribes con ellos o te comunicas de alguna manera?
- ¿Visitas a menudo tu país?
- ¿Qué crees que conoce/sabe/piensa la gente de aquí acerca de tu país?

3. Proyecto migratorio

- ¿Por qué ha elegido tu familia venir a España?
- ¿Va a regresar tu familia algún día a ese país?
- ¿Y tú? ¿Qué harás?

4. Barrio

- ¿Dónde vives?
- ¿Hay otras familias en tu barrio que provienen del mismo país/ciudad que tú?
- ¿Qué relación tiene tu familia/tú con ellos?
- ¿Y con el resto de vecinos?
- ¿Encontráis comida como la de vuestro país en el barrio?
- ¿Qué es lo que más te gusta del barrio? ¿y lo que menos te gusta?

5. Familia

- ¿Hermanos? ¿padres? ¿tíos? ¿abuelos?...
- ¿Quiénes viven contigo en casa?

-
- ¿A quién te diriges cuando necesitas ayuda/preguntar algo?
 - ¿Toda la familia proviene del mismo país/ son de la misma etnia?

6. Idioma

- ¿Qué idioma habláis en casa? Padres, hermanos...
- ¿Cuál crees que es tu nivel de castellano/catalán? ¿Y el de tus padres?
- ¿Te animan ellos a que hables catalán/castellano? o prefieren que hables
- Cuando te encuentras con personas/amigos de tu país, ¿qué idioma hablas?
- Cuando piensas, las imágenes/pensamientos ¿en qué idioma son?

7. Educación previa

- Háblame de la escuela a la que ibas en tu país

8. Religión

- ¿Cuál es vuestra religión familiar?
- ¿Mantenéis aquí vuestras costumbres? ¿Cómo?
- ¿Qué fiestas o acontecimientos religiosos son los más importantes?

9. Hábitos alimentarios

- ¿Cuáles son las comidas típicas de vuestra familia?
- ¿Encontráis aquí los ingredientes y alimentos necesarios para prepararlas?

10. Status socioeconómico y ocupación

- ¿Trabajan tus padres?
- ¿Cuál es su ocupación?
- Si no trabajan, ¿recibís algún tipo de subvención?

GUÍA DE ENTREVISTA (II)

Parte III: Identidad étnica

Ámbitos/temas a tratar:

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

1. Autoidentificación

A estas alturas de la entrevista seguramente el/la alumno/a ya habrá hecho alusión (directa o indirectamente) a la "etiqueta" que utiliza para calificarse como miembro de un grupo. Con la información ya recogida se le debe pedir se describa como miembro de ese grupo y nos explique los motivos de su autoidentificación.

2. Evaluación del grupo

- ¿Qué crees que la gente conoce de los "utilizar la etiqueta que el/la alumno/o haya nombrado"?
- ¿Cómo crees que la gente ve a los "....."?
- ¿Qué crees que la gente opina de los "....."?
- ¿Crees que es cierto lo que la gente dice de los "....."?
- ¿Y tú que opinas en general de los "....."?

2.1. Prejuicio percibido

- ¿Crees que la gente te atribuye a ti lo que dice de los "....."?
- ¿Crees que tienes algunas de las cosas de las que dice la gente caracterizan a los "....."?
- Si te dicen a ti algo directamente, ¿qué haces?, ¿cómo te sientes?

3. Sentimientos acerca de la pertenencia al propio grupo

Si la auto-identificación coincide con el grupo étnico:

- ¿Cómo te sientes siendo "....."?
- ¿Estás orgulloso?
- ¿Es importante para ti pertenecer a este grupo?
- ¿Alguna vez haz deseado no ser "....."?

Si la auto-identificación no coincide con el grupo étnico, las anteriores preguntas, más:

- ¿Siempre te has sentido "....."?
- ¿Por qué ahora te sientes "....."?

4. Interés en y conocimiento del propio grupo

Sea cual sea la auto-identificación que haya hecho el alumno, este apartado se refiere a la cultura del grupo étnico-cultural de origen.

- ¿Te interesas por conocer aspectos de tu cultura?
- ¿Hablas a menudo con otras personas/amigos para descubrir cosas de tu cultura?
- ¿Lees libros relacionados con tu cultura / tu país de origen?

5. Compromiso

- ¿Has pensado alguna vez qué puede significar / implicar ser miembro del grupo "....." en nuestra sociedad?
- ¿Qué implica para ti ser "....."?
- ¿Cómo crees que influye ser "....." en tu vida, en relación con la sociedad en la que vives?

Identidad étnica y aculturación

- ¿A quién te diriges cuando necesitas ayuda?
- ¿Quiénes son tus mejores amigos?
- ¿Crees que te pareces / tienes similitudes con las personas que forman el grupo mayoritario? ¿Cuáles?
- ¿En qué crees que os diferenciáis?

- ¿Crees que debes valorar y conservar tu cultura? ¿Cómo lo haces?
- ¿Crees que debes buscar/indagar/conocer la cultura del grupo mayoritario?
- ¿En qué medida crees que estás adoptando / has incorporado a tu vida, tu cultura, estilo de vida, características propias de la cultura del grupo mayoritario? Dime algún ejemplo.

ANEXO III. MUESTRAS DE MATERIAL ELABORADO POR EL ALUMNADO. VARIAS AULAS

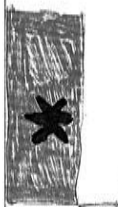



Nombre: España

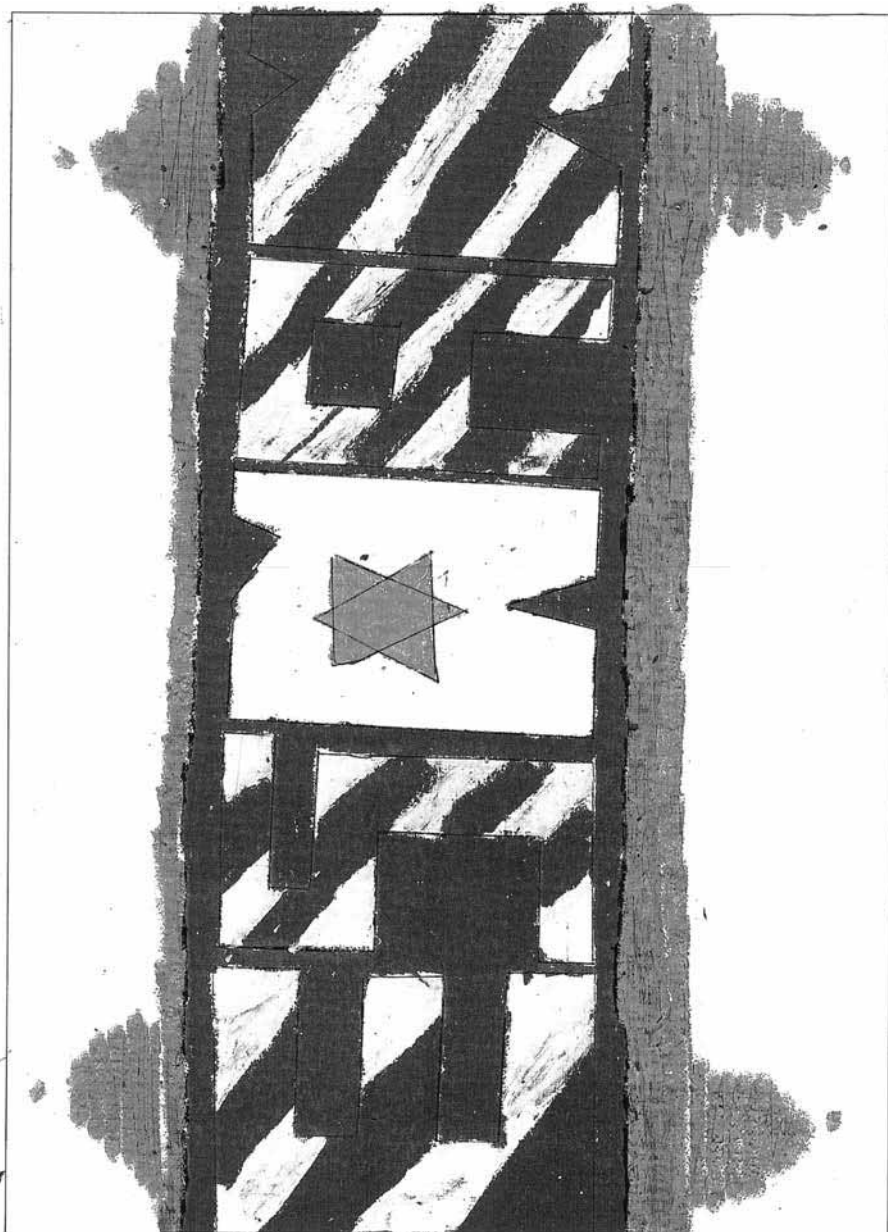
Apellidos: _____

La bandera con nombre

(Ficha 1)

¿De qué país es la bandera con la que te sientes identificado/a? Puedes escoger más de un país. Si es así, escribe los nombres de los países, poniendo en primer lugar, el país con el que más te identificas, y después los nombres de los países con los que también te identificas aunque un poco menos que con el primero. Explica por qué escoges cada país.

Pais/Región	¿Por qué lo eliges?	¿Conoces los colores? ¿Cuáles son?	¿Sabrías dibujarla?
1. <u>Marróc</u>	<u>perquè soc d'allí.</u>	<u>Si.</u> <u>Verd i groc.</u>	
2. <u>Espanya</u>	<u>perquè visc aquí.</u>	<u>Si.</u> <u>groc i vermella</u>	
3. <u>Catalunya</u>	<u>perquè també visc aquí.</u>	<u>Si.</u> <u>groc i vermella</u>	
4. <u>Francia</u>	<u>perquè tinc parents allí.</u>	<u>Si.</u> <u>groc, blanca i blava</u>	



ME MAMA

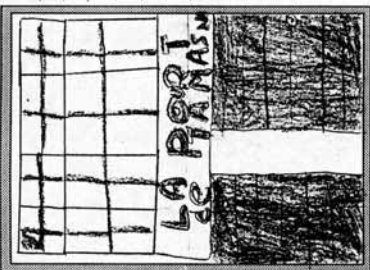


Mama Coca es muy portante en mi vida
es mi madre.

NOS SE DIBUJAN

Este dibujo es un colegio
de mi ciudad que yo anda
estudio, me ciudad si llama
Rabat.
Me colegio si llama
de puertos TAMASNA
mis amigos del colegio
son: ANAN, NADIA, HANAN,
LATLA, MARIAM, AICHA
mis profesoras:
FAIEMA. Me mas cuando
de los nombres.

NOS SE DIBUJAN



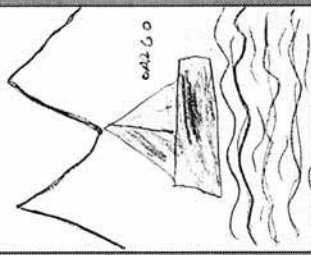
En mi vida las cosas que son importantes
es mis hermanas: BAHIA, MOHAMED, FAIHALAH, y
me sobrina y tambien mi hermano el pequeño ABDEL HAMEL

NOS SE DIBUJAN



una casa que comiada
en mi ciudad (Marrakech)
Ahoz vivia en Marrakech
en ciudad de Rabat la
(capital) capitana de
Marrakech y (hoz) ahora
estoy viviendo en
Espania y tambien estoy
estudiando en un colegio
se llama "Escuela"
el caracte de aqui es
muy diferente que Marrakech

NOS SE DIBUJAN



• Hoy hicimos la clase de diferentes culturas y banderas. Dijimos nuestras opiniones sobre las culturas de los demás y que cosas eran diferentes de las otras y que cosas teníamos en común. Por ejemplo, dijo el profesor Domingo que ha todos nos gustaba la misma música. Me sorprendió descubrir que al ^{Eduardo} le gustaban los Beatles como a mí. Pero ~~to los otros~~ ^{los otros} ~~de los otros~~ ^{los otros} gustaba Música moderna. La cosa que sí que tenemos todos en común es la manera de vestir. Aunque las chicas arábes no ~~no~~ pueden tener faldas cortas todos nos vestimos más o menos igual. Marie Paz nos dió una hoja de trabajo. Teníamos que dibujar las banderas con que nos relacionábamos.

Me gustó mucho. Muchos no sabían exactamente su bandera o donde poner los colores pero nos dijo que no importaba. Me lo pareció bien, sólo que casi nadie quería hacer ningún comentario, y no era tan interesante como podría ser.

§ —

16.2.96 Diario

SUSANA

ANEXO IV. GUÍA DE ENTREVISTA A LA DIRECCIÓN. CENTRO P

Objetivo general de la entrevista: Analizar el nivel de conocimiento y de valoración desde la Dirección, así como su perspectiva y opinión, sobre la experiencia desarrollada y los (posibles) cambios introducidos en diversos ámbitos institucionales

Desarrollo del programa

- En líneas generales, ¿cómo se ha desarrollado la implementación del programa? ¿qué información dispone acerca de su puesta en marcha?

Mejora/facilitación de la Acción tutorial

- ¿Ha facilitado la aplicación de este programa la intervención del tutor/a desde la acción tutorial? ¿por qué? (material ya elaborado y sistematizado, compartir la experiencia con otros profesores/as, apoyo recibido, etc.)
- ¿Se cree oportuno continuar la acción tutorial en otros cursos, centrándose en el ámbito de la Educación Intercultural?

Divulgación de la experiencia a nivel institucional

- ¿Se ha presentado al Claustro? ¿cómo ha respondido ante la innovación?
- ¿Se ha incluido en el Plan Anual del centro?
- ¿Se ha informado al Consejo de Estudios? ¿Cómo ha respondido?
- ¿Está la inspección al corriente de esta innovación? ¿cómo ha respondido?

Profesorado participante

- ¿Se ha mantenido informada a la Dirección/jefe de estudios del desarrollo del programa? (reuniones formales o informales, periodicidad, etc.)
- ¿Se ha compartido con el resto de profesores/as del centro la experiencia?
- ¿Se han mostrado satisfechos de la experiencia? (comentarios, vivencias, anécdotas, etc.)
- ¿Se ha observado algún cambio en el alumnado? (más dispuestos a la reflexión, actitudes más positivas a la diversidad cultural, mayor autoestima, etc.)

Profesorado no participante

- ¿Se ha mostrado interesado en conocer la experiencia?
- ¿Se ha mostrado interesado en participar en próximos cursos?
- ¿Ha mostrado su interés en el tema de la Educación Intercultural?, ¿realizan algún tipo de Seminario, curso, etc. sobre este tema?

Alumnado

- (Si dispone de información), ¿Cómo ha respondido el alumnado a esta experiencia?
(Si el/la jefe de estudios da clases al grupo que ha realizado el programa), ¿Ha notado algún cambio a nivel colectivo, o individual en los alumnos que realizan el programa? (más dispuestos a la reflexión, actitudes más positivas a la diversidad cultural, mayor autoestima, etc.)
- ¿Comentan lo realizado a la hora de tutoría, con otros compañeros/as que no han participado en el programa?

ANEXO V. MATRIZ RESUMEN DE LAS DIFICULTADES
PERCIBIDAS POR EL PROFESORADO EN EL
PROCESO DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA,
DURANTE, DESPUÉS Y AL CABO DE
SEIS MESES DE LA EXPERIENCIA

Entrevista individual durante la aplicación del programa	TUTORA 1º A	TUTORA 1º B	TUTOR 1º C	TUTOR 1º D
	<ul style="list-style-type: none"> • La hora de tutoría es insuficiente para la total aplicación del programa: hay que tratar otros temas igualmente necesarios y ello resta tiempo para completar las actividades. • No se da la continuidad deseable entre ellas y el programa pierde su sentido como proceso. • Se empezó la aplicación demasiado tarde y ello es negativo porque dificultará acabarlo y llegar al objetivo final. • La aplicación coincide en un momento coyuntural, el inicio de la Reforma al centro, que no es el adecuado pues el profesorado se siente desbordado por tantas cosas que no puede dedicarle la implicación necesaria y en última instancia tampoco llega a su apropiación. 	<ul style="list-style-type: none"> • El programa queda muy disperso y ello dificulta percibirlo en un sentido global y procesual. • Toda metodología de participación es difícil: el saber hablar en grupo es un tema pendiente incluso para las personas adultas. • La tutora admite que no puede implicarse suficientemente en las actividades y muchas veces tiene que improvisar en el aula sin reflexión previa alguna. 	<ul style="list-style-type: none"> • El esfuerzo de reflexión por parte del alumnado es nulo, por tanto, aquellas actividades que requieren esta capacidad han sido flojas • El ritmo de aplicación del programa es lento, aunque el duda de si realmente es debido a un defecto de organización previo o lo requiere la propia dinámica de las actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • La temporalización de la primera actividad se ha alargado excesivamente • Además el diálogo en el grupo es muy difícil de establecer y mantener: interrumpen continuamente, el trabajo en equipo es un fracaso, y entre ellos no hay el mínimo respeto.

	TUTORA 1º A	TUTORA 1º B	TUTOR 1º C	TUTOR 1º D
<p>Entrevista individual al final de la aplicación del programa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El espacio de aplicación del programa: la hora de tutoría. La urgencia de tratar otros temas ha dificultado contar con la sesión entera y, por tanto, llegar a una mayor profundización del tema. • La discontinuidad entre las sesiones y las actividades (a veces incluso de quince días) debido a imprevistos varios que han ocupado la hora entera de tutoría (salidas, exámenes...). • Ciertas actitudes críticas y destructivas que han distorsionado algunas de las dinámicas, sobre todo por parte de un alumno del grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Un clima de aula poco favorable al diálogo y una alumnado poco acostumbrado a dinámicas grupales. • La duración del programa ha sido excesiva: dada la imposibilidad de contar con sesiones enteras dedicadas al programa las actividades se han acabado alargando demasiado. Ha faltado un ritmo adecuado para planificar las sesiones, priorizar temas y depurar aquellos contenidos menos relevantes (según la tutora, los del 1er bloque) • La hora de tutoría, como espacio de aplicación del programa. La urgencia de tratar otros temas ha dificultado contar con la sesión entera y, por tanto, llegar a una mayor profundización del tema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de una diversidad cultural en el aula palpable para el alumnado. Ello dificultó una mayor percepción significativa del tema central del programa. • Falta de experiencia en la aplicación del programa. • El espacio de aplicación: la hora de tutoría. • Un clima de aula poco favorable al diálogo y un alumnado poco acostumbrado a dinámicas grupales. • Temporalización insuficiente para la completa aplicación del programa: faltó un trimestre. 	<p>Sin datos</p>

TUTORIA 1º A	TUTORIA 1º B	TUTOR 1º C	TUTOR 1º D
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de una preparación previa (por ejemplo, mediante los encuentros grupales previstos inicialmente cada semana) a fin de enfocar y presentar adecuadamente algunas de las actividades: es el caso de "La taza de caldo". • Falta de una diversidad cultural en el aula palpable para el alumnado. Ello dificultó una mayor percepción significativa del tema central del programa. • El ritmo desenfundado del curso colapsó de tantas tareas al profesorado que restó excesivamente su tiempo de dedicación e implicación en el programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • El ritmo desenfundado del curso colapsó de tantas tareas al profesorado que restó excesivamente su tiempo de dedicación e implicación en el programa. • Falta de formación y experiencias en este tipo dirigidas al tratamiento del racismo y la valoración de la diversidad cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de un espacio de reflexión para poder trabajar más en profundidad el tema: por ejemplo, conectándolo con las demás materias impartidas (CC Sociales). • El ritmo desenfundado del curso colapsó de tantas tareas al profesor, y además coordinador de la ESO, que a veces se desprendía del programa, pues por otra parte lo estaba aplicando la observadora en el aula, para cubrir otros temas. 	

	TUTORA 1º A	TUTORA 1º B	TUTOR 1º C	TUTOR 1º D
<p>Entrevista al cabo de seis meses de la aplicación del programa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La falta de un sentimiento de equipo y el intercambio de experiencias en la aplicación del programa. se trata de un elemento que, en caso de haberse dado, hubiera motivado la dinámica de aplicación. <p><i>Elementos favorables:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La composición del grupo por un alumnado procedente de la migración interior fue un factor que permitió trabajar la diferencia cultural. • El clima del aula, ordenado y controlado por la tutora, favoreció la dinámica de las actividades, así como la presencia continuada de la tutora en todas las sesiones del programa. <p><i>Elementos desfavorables:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • falta de una mayor diversidad cultural derivada de la procedencia exterior del alumnado 	<p><i>Elementos favorables:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La integración en las sesiones del programa de la diversidad cultural procedente de la migración interior. <p><i>Elementos desfavorables:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • el espacio de tiempo excesivamente dilatado entre las sesiones de aplicación del programa. • la poca continuidad de las actividades que impidió establecer la relación deseable entre sí. • poca profundización en las actividades. 	<p><i>Elementos favorables:</i></p> <p>(No hay referencias)</p> <p><i>Elementos desfavorables:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • la situación personal y profesional del tutor no fue la más adecuada. Él habla de encontrarse “al límite de lo multiesquizofrénico”, con lo cual no pudo ni implicarse ni apropiarse del programa. • el espacio de tiempo excesivamente dilatado entre las sesiones de aplicación del programa. Ello incluso provocaba que se perdiera el hilo conductor de una misma actividad. 	Sin datos

	TUTORA 1º A	TUTORA 1º B	TUTOR 1º C	TUTOR 1º D
	<ul style="list-style-type: none"> • el espacio de tiempo excesivamente dilatado entre las sesiones de aplicación del programa. • la poca continuidad de las actividades que impidió establecer la relación deseable entre sí. • el espacio de aplicación del programa: resultó contraproducente alterar los temas propios de la tutoría con las actividades del programa, pues casi siempre suponía dejar de lado unos para tratar los otros o, lo que es peor, tratar ambas cosas en un tiempo insuficiente. 		<ul style="list-style-type: none"> • la poca continuidad de las actividades que impidió establecer la relación deseable entre sí. • el espacio de aplicación del programa: resultó contraproducente alterar los temas propios de la tutoría con las actividades del programa, pues casi siempre suponía dejar de lado unos para tratar los otros o, lo que es peor, tratar ambas cosas en un tiempo insuficiente. 	

	TUTORA 1º A	TUTORA 1º B	TUTOR 1º C	TUTOR 1º D
	<p>• poca implicación y apropiación mínima del programa por parte de la tutora: la dinámica seguida, consistente en leerse las actividades cinco minutos antes de la clase, dificulta la actuación docente, no permite comprender ni llegar a creer en los objetivos perseguidos, restando, así, la efectividad al programa.</p> <p>• la imposibilidad de continuar con las sesiones formativas una vez a la semana y la no asistencia del profesorado en el Seminario que se organizó impidió recibir el asesoramiento y la formación deseable para la aplicación de las actividades.</p> <p>• el ritmo desenfrenado del curso marcó muchas otras prioridades que absorvieron totalmente la atención del profesorado.</p>			

ANEXO VI. ENTREVISTA DE ÁMBITO GENERAL PARA
EL PROFESORADO Y SISTEMA
DE CODIFICACIÓN. CENTRO P

GUIÓN DE ENTREVISTA PARA EL PROFESORADO

En cada entrevista, de manera previa a su realización, se cumplimentará un pequeño cuestionario que nos proporcione información al respecto de la persona entrevistada y de las circunstancias contextuales en las que se desarrolló la misma. A cada entrevista se le asignará un código que se anotará en el cuestionario y en la cinta en la que se recoja la información.

Como propuesta para el cuestionario, incluimos la siguiente:

CUESTIONARIO DE ENTREVISTA

Código de entrevista _____

Fecha de la entrevista: _____ Hora: _____

Lugar en el que se ha realizado: _____

Nombre y apellidos de la persona entrevistada: _____

Edad: _____ Sexo: _____

Centro en el que actualmente ejerce: _____

Formación: _____

Años de docencia: ____ Experiencia en contextos multiculturales: _____

Ejercicio de la función tutorial: _____

Asignaturas impartidas: _____

Clima en el que se ha desarrollado la entrevista (prisas, momentos de tensión o incertidumbre, actitud del/la entrevistado/a, lenguaje no verbal):

Observaciones:

REALIZACIÓN DE LA ENTREVISTA:

- Las entrevistas deben ser planificadas de manera previa y es interesante que pueda preverse un espacio (que asegure una cierta privacidad y tranquilidad) y un tiempo (alrededor de 1h. 30') que nos permita establecer un clima de confianza en el desarrollo de la misma.
- De manera previa se informará al entrevistado que la información que pueda proporcionarnos será absolutamente confidencial y, en ningún caso, se mencionará su nombre en el uso que de la misma pueda hacerse.
- Las entrevistas serán registradas en soporte magnético (cintas de caset) y posteriormente transcritas con un procesador de texto. Es necesario explicar al entrevistado/a que el sentido que tiene la grabación es la de recoger todos y cada uno de los aspectos aportados en la entrevista, posibilitando a la vez una mayor fluidez en el desarrollo de la misma. En el caso de que se negara a ser grabado, deberá utilizarse el registro escrito por parte del entrevistador/a.

GUIÓN DE LA ENTREVISTA:

El guión se estructurará de tal forma que nos permita una progresiva profundización en aquellos aspectos que resulten de mayor relevancia, inten-

tando ir de lo general a lo concreto. El inicio tendrá un carácter más descriptivo y de menor compromiso personal con la información que nos proporciona con la finalidad de ir estableciendo un progresivo clima de confianza para, posteriormente, poder obtener información más personal y valorativa de aquellos aspectos en los que, necesariamente, deba definirse como profesional.

Por tanto, el sentido que adoptará la entrevista, podríamos resumirla de la siguiente forma:

ASPECTOS GENERALES → ASPECTOS ESPECÍFICOS
INFORMACIÓN DESCRIPTIVA → INFORMACIÓN VALORATIVA

Es importante que en todo momento se sea receptivo al lenguaje no verbal utilizado por el/la entrevistado/a: actitudes que demuestren cierta incomodidad en el abordaje de determinados temas (nerviosismos, constantes movimientos de acomodación en el asiento, formas dubitativas, risas liberadoras de tensión ...), actitudes que demuestren poca motivación por los temas tratados (vostezos, respuestas cortas y sin matices, miradas "perdidas").

El/la entrevistador/a debe proporcionar en todo momento un feed-back positivo: mostrar interés por todo aquello que se dice, mirar a los ojos del entrevistado/a, gestos de asentimiento con la cabeza, ... Debe hablar lo imprescindible, dejando que sea el entrevistado quien lleve el peso de la conversación.

El guión tiene un carácter semiestructurado lo que permite poder repreguntar en aquellos aspectos que puedan parecernos de interés. En el mismo se describen los ámbitos sobre los que pretendemos obtener información y algunos ejemplos de preguntas, aunque, en función de cómo discorra la entrevista podremos irlo adaptando al caso concreto. Por ejemplo, si hay un tema que ha surgido de manera espontánea en la segunda pregunta y pensábamos tocarlo posteriormente, aprovechamos para repreguntar y cuando lleguemos al mismo (siguiendo el guión) lo saltaremos. Se trata sencillamente de evitar que el/la entrevistado/a tenga la sensación de que no le estamos escuchando porque reiteramos preguntas que hayan podido ser respondidas con anterioridad.

ÁMBITOS SOBRE LOS QUE SE PRETENDE OBTENER INFORMACIÓN.

Percepción del contexto institucional en el que ejerce su labor.

- Características del contexto físico de trabajo: adecuación de los espacios, servicios existentes, recursos, vinculación con el entorno.

Ejemplos de preguntas:

- ¿Cómo caracterizarías el marco físico actual en el que desarrollas tu función docente?
 - ¿Consideras que existen suficientes servicios, equipamientos y recursos para el desarrollo del trabajo educativo?
 - ¿Existe algún tipo de vinculación con el entorno? (Utilización de recursos externos, problemas por la conflictividad del barrio ...).
- Organización institucional: niveles que se imparten, número de profesores/as y alumnos/as, órganos de gestión, vías de información y comunicación institucionalizadas, normas de funcionamiento, relaciones con la inspección.

Ejemplos de preguntas:

- Actualmente, ¿qué niveles se imparten?, ¿pueden ampliarse en un futuro?
 - En la actualidad, ¿qué número de profesores y alumnos hay en el centro? ¿existe diversidad cultural? ¿de qué tipo y en qué porcentaje?
 - ¿A través de qué órganos y de qué forma se organiza la actividad académica general? ¿existen canales de información institucionalizados?
 - ¿Existe una normativa de funcionamiento explícita? ¿Cómo ha sido elaborada? ¿la consideras útil en el desarrollo de tu función?
- Clima institucional: organización de actividades conjuntas, actos festivos, participación de profesores/as, alumnos/as y padres en esos actos, grado de conflictividad institucional existente.

Ejemplos de preguntas:

- ¿Se organiza algún tipo de actividad o acto festivo durante el curso en el que participen la totalidad de alumnos y profesores? ¿las familias del alumnado también participan?
- ¿En alguna ocasión se ha organizado alguna cosa relacionado con el tema de la diversidad cultural?

- En relación al profesorado, ¿se actúa como bloque homogéneo o consideras que existen diferentes puntos de vista en cuanto a las características del trabajo que debéis desarrollar? Además de los asistentes al seminario, ¿han habido otros profesores/as que mostraran interés por abordar el tema de la diversidad en sus aulas?

Percepción de la realidad del aula.

- Características del alumnado del aula en la que imparte docencia: edad, sexo, rasgos culturales o subculturales manifiestos, grado de heterogeneidad, criterios para la adscripción del alumnado inmigrante al nivel académico.

Ejemplos de preguntas:

- En relación a tu grupo clase, ¿cómo caracterizarías al alumnado que tienes?
- Cuando llegan alumnos/as inmigrantes al centro que, a veces pueden presentar diferencias de nivel en determinadas áreas (sobre todo en lenguaje), ¿qué criterios se utilizan para la asignación de grupo?
- Organización de la actividad de aula: contenidos basados en programas oficiales o adaptados, dinámicas expositivas, trabajo en grupo, actividades extraescolares, normas de funcionamiento, grado de disciplina.

Ejemplos de preguntas:

- Cuando planificas la actividad que llevarás a cabo en el aula, ¿sigues el programa oficial o realizas adaptaciones en función del nivel de la clase? ¿hay algún/a alumno/a que siga un programa individualizado?
- Si piensas en las últimas clases que has realizado, ¿podrías describir el proceso seguido en el aula?
- ¿Cómo valorarías el grado de participación del alumnado en clase? ¿utilizas algún tipo de estrategia para dinamizarla y/o potenciarla? ¿crees que existen diferencias en el grado de participación entre el alumnado autóctono y el venido de fuera?
- En tu asignatura, ¿realizas algún tipo de actividad extraescolar?
- ¿Qué tipo de estrategias utilizas para mantener la disciplina en clase? ¿existen normas de funcionamiento específicas?

- Interacción entre alumnos/as: relaciones de competitividad-solidaridad, roles asumidos y dinámica grupal, alumnos/as distorsionadores.

Ejemplos de preguntas:

- ¿Qué tipo de interacción crees que existen entre el alumnado? ¿consideras que se dan diferencias en la relación de los/as alumnos/as en base a su procedencia cultural?
 - ¿Existen roles marcados en la clase? ¿cómo se distribuyen?
 - ¿Podrías comentar alguna anécdota que pueda parecerte significativa del tipo de relación que se establece entre personas de diferentes orígenes culturales?
- Interacción profesor-alumnado: proximidad o lejanía en la relación, tipo de comunicación existente en el aula y fuera de ella, grado de satisfacción que presenta esta interacción.

Ejemplos de preguntas:

- ¿Cómo caracterizarías la interacción que mantienes con el alumnado?
 - ¿Los/as alumnos/as vienen a hablar contigo en horarios extraescolares para resolver dudas o problemas relativos a la asignatura?
 - ¿Te encuentras satisfecho de la relación que actualmente mantienes con el alumnado o crees que podrías mejorarla? ¿de qué manera?
 - ¿Crees que pueden existir diferencias en la interacción fruto de las características personales de cada alumno/a? ¿de qué forma percibes estas diferencias?
- Interacción profesor-familias de alumnos/as: frecuencias en los contactos con las familias de alumnos/as, características que presentan los mismos, grado de colaboración, problemas más habituales en los contactos.

Ejemplos de preguntas:

- ¿Mantienes una relación periódica con las familias de tus alumnos/as?
- ¿Cuáles son los motivos más frecuentes de estos contactos?
- En general, ¿consideras que la actitud de las familias tiene un sentido colaborador con la dinámica que se sigue en el centro?

- ¿Existen conflictos? ¿de qué tipo?
- ¿Consideras que las familias de origen cultural diferente actúan de la misma forma que el resto?

Tipo de trabajo desarrollado.

- Objetivos: Pretensiones e intencionalidad de la acción docente, nivel de acuerdo con los objetivos propuestos desde la Generalitat, adecuación de objetivos a realidades específicas.

Ejemplos de preguntas:

- ¿Existen objetivos generales que orienten tu acción docente? ¿cuáles serían los más importantes?
 - ¿Consideras que los objetivos generales que se plantean desde la Conselleria d'Ensenyament se adecúan a la realidad práctica?
 - ¿Vas cambiando los objetivos en función de la dinámica que se desarrolla en el grupo o consideras que los planteados es lo mínimo que puede exigirse? ¿en alguna ocasión te planteas objetivos específicos para casos concretos?
- Contenidos: Tipo de contenidos que imparte, idoneidad en su formación para la impartición de estos contenidos, coherencia con los objetivos, posibilidad real de impartir la totalidad de contenidos planificados. En el caso de ser profesor/a de lengua cómo aborda el problema de la falta de dominio que presentan algunos alumnos/as inmigrantes.

Ejemplos de preguntas:

- Contabilizando la totalidad de tu docencia, ¿qué tipo de contenidos impartes?
- Teniendo que la secundaria obligatoria ha supuesto abrir gran cantidad de asignaturas optativas que han tenido que ser cubiertas por profesionales que no tenían una formación específica para la misma, ¿te has visto en la necesidad de reciclarte en alguna área de conocimiento para poder impartir alguna nueva materia?
- ¿Tienes en cuenta la diversidad existente en clase a la hora de planificar los contenidos?

- ¿Crees que la planificación que se realiza al principio de curso se ajusta a la realidad del tiempo disponible o por contra siempre queda parte del temario pendiente? ¿consideras que deberían modificarse los contenidos que impartes en tus asignaturas?
 - ¿Consideras que el problema de la lengua que presentan algunos/as alumnos/as que vienen de fuera pueden afectar en el seguimiento de los contenidos que tú impartes? ¿cómo se abordan desde los contenidos de tu asignatura este tipo de problemas?
- Metodología: caracterización de cómo se imparten los contenidos, coherencia entre metodología y objetivos planteados, estrategias de motivación al alumnado.

Ejemplos de preguntas

- ¿Además de las clases expositivas, utilizas alguna otra estrategia para trabajar los contenidos impartidos?
 - Teniendo en cuenta las características del grupo clase en el que desarrollas tu actividad docente, ¿qué tipo de actividades consideras que pueden motivar más al alumnado?
 - ¿Qué grado de coherencia crees que existe entre los objetivos, los contenidos y la metodología con la que impartes las clases?
- Criterios de evaluación: Evaluación criterial o normativa, continua de carácter formativo o sumativa, porcentajes de aprobados.

Ejemplos de preguntas:

- ¿De qué forma evalúas los conocimientos del alumnado?
- ¿Adaptas la evaluación al nivel existente en el aula o por contra sigues un mismo criterio independientemente de la realidad existente?
- ¿Consideras que existen diferencias en el rendimiento del alumnado en función de la procedencia cultural?
- ¿Existe un porcentaje estable de aprobados y suspensos o varía mucho en relación a las características del grupo?, más o menos ¿cuál sería este porcentaje?

Desarrollo de la función tutorial.

- Actividades que realiza en los espacios de tutorías: tipo de actividades, intencionalidad y objetivos de las mismas, metodología empleada, valoración que se hace de la utilidad de las mismas, organización de estas actividades, expectativas ante el programa de acción tutorial.

Ejemplos de preguntas:

- ¿De qué formas empleas los espacios temporales dedicados a tutoría? ¿existe una planificación previa de actividades?
 - Los métodos de trabajo utilizados, ¿son similares a los que utilizas en la impartición de los contenidos de tu/s asignatura/s?
 - ¿Qué opinión te merece la incorporación de estas sesiones al currículum académico? ¿crees que tienen utilidad?
 - ¿Consideras que el profesorado está preparado para asumir esta función? ¿qué tipo limitaciones consideras que existen?
 - Estas actividades, ¿las organizas de manera individual o se hace de manera colectiva con la participación de otros profesionales del centro?
 - ¿Cómo valorarías el programa de acción tutorial que hemos desarrollado en el seminario? ¿consideras que puede ser una herramienta útil e interesante para el desarrollo de esta función?
- La acción tutorial como espacio en el que abordar la diversidad: Idoneidad del espacio de acción tutorial para el tratamiento de la diversidad en el aula, la diversidad como contenido de un determinado espacio de actividad o como eje transversal en la totalidad del currículum académico.

Ejemplos de preguntas:

- ¿Consideras que la acción tutorial es el contexto más adecuado para abordar el tema de la diversidad? ¿es posible hacerlo desde la impartición de otras asignaturas?
- El hecho de que la diversidad sea tratado como contenido específico, ¿piensas que puede favorecer los procesos de integración del alumnado de origen cultural distinto al autóctono?
- ¿Crees que los contenidos desarrollados en el espacio de acción tutorial pueden influir en el clima de aula existente en el resto de asignaturas?

- La acción tutorial individualizada: características de este tipo de intervenciones, temas más comunes abordados, diferencias entre individuos culturalmente diversos, problemas que plantea la relación individualizada.

Ejemplos de preguntas:

- Como parte de la acción tutorial que desarrollas, ¿tienes entrevistas individuales con los/as alumnos/as? ¿con qué frecuencia? ¿dónde se realizan? ¿de quién surge la demanda del encuentro? ¿participan en alguna ocasión los padres?
- ¿Cuáles son los temas más habituales que se tratan en estos contactos? ¿existen diferencias en función del origen cultural de los/as alumnos/as?
- ¿Cuáles son las principales dificultades con las que te encuentras en el (o para) el desarrollo de estos contactos?

Actitud ante la diversidad.

- Diversidad existente en el aula: caracterización de las culturas existentes en el aula, conocimiento de las mismas, estereotipos asignados.

Ejemplos de preguntas:

- ¿Conoces cuáles son las diferentes culturas que conviven en el aula? ¿de qué manera has tomado conciencia de las mismas?
 - Además de conocer el origen cultural del alumnado, ¿tienes algún conocimiento de los rasgos que caracterizan estas culturas? ¿de qué forma has accedido a este conocimiento?
 - Teniendo en cuenta la relación cotidiana que mantienes con el conjunto de alumnos/as, ¿consideras que existen algunos rasgos que diferencian al alumnado en base a su origen cultural? ¿podrías poner algún ejemplo de estas diferencias?
- Valoración que se hace de la diversidad: la diversidad entendida como riqueza o como problema, compensaciones o dificultades personales que supone una realidad de aula diversa.

Ejemplos de preguntas:

- ¿Cómo valorarías la existencia de diversidad en tu aula? ¿qué dificultades y compensaciones crees que esta situación proporciona?

- Desde una perspectiva personal, ¿qué te ha supuesto tener alumnos/as de diferentes culturas en el aula?
 - ¿Consideras que la diversidad cultural del aula favorece la formación del alumnado?
- Aprovechamiento de la diversidad en la acción docente: consideración de la realidad del aula en el desarrollo de la dinámica de aula, posibles innovaciones y adaptaciones que pueda haber realizado, valoración que le merecen los contenidos oficiales desde la perspectiva del tratamiento que hacen de la diversidad.

Ejemplos de preguntas:

- Cuando surge alguna situación en el aula en la que se patentiza la existencia de diversidad cultural, ¿aprovechas esos momentos para profundizar en aspectos de valorar y respetar las diferencias? ¿podrías poner algún ejemplo?
- Desde la perspectiva del tratamiento que se da a la diversidad, ¿qué opinión te merecen los programas oficiales de las asignaturas que impartes?
- En alguna ocasión, ¿has realizado algún tipo de adaptación curricular de alguna de las materias que has impartido teniendo en cuenta la realidad diversa de tu aula?
- ¿Consideras que la actividad cotidiana que se desarrolla en la escuela favorece este tipo de innovaciones?

Limitaciones y dificultades para el desempeño de su trabajo.

- Falta de formación y/o recursos e infraestructuras: formación que se tiene en torno al tema de la diversidad, facilidad para el acceso a cursos, seminarios ..., existencia de recursos para trabajar este tema, clima institucional en torno a la organización de sesiones de formación.

Ejemplos de preguntas:

- ¿Cuál es tu grado de conocimiento de las diferentes culturas que tienen presencia en el aula? ¿consideras que podría resultar útil un conocimiento más profundo?
- ¿Has realizado, además del seminario, algún otro curso relacionado con esta temática? ¿consideras que ha sido interesante?

- ¿Cuáles consideras que pueden ser las causas que dificultan el acceso a una formación más profunda y amplia en este sentido?
 - ¿Crees que existen suficientes recursos en el centro para poder trabajar este tema en condiciones óptimas? ¿cuáles consideras que podrían faltar?
 - ¿Crees que, en general, existe preocupación por este tema en el conjunto de la institución?, ¿cuáles consideras que podrían ser los indicadores de esa preocupación?
- Dificultades de entendimiento con otros profesores: trabajo en equipo, sentimiento de apoyo ante las posibles dudas o dificultades que surgen en su acción docente, unidad de criterios en el tratamiento de la diversidad.

Ejemplos de preguntas:

- Ante la diversidad existente en el aula, ¿crees que sería necesaria la presencia de un especialista que os orientara en la acción docente?
 - En el instituto, ¿existe la tendencia de trabajar en equipo o cada cual actúa en función a su propia manera de entender las cosas? En el caso de trabajar en equipo, ¿de qué forma se unifican los criterios y se toman decisiones?
 - Cuando te aparecen dudas o tienes algún tipo de dificultad en tu acción docente, ¿te sientes apoyado por el resto de tus compañeros?
 - En tu centro, ¿hay otras personas interesadas en la aplicación del plan de acción tutorial que hemos visto en el seminario? ¿a través de qué mecanismos crees que podrían difundirse contenidos de estas características?
- Falta de colaboración por parte de las familias de los alumnos/as: dificultades en la relación con familias inmigrantes, formas de establecer la relación, diferencias con respecto a las familias autóctonas, temas que se tratan en los encuentros.

Ejemplos de preguntas:

- ¿Qué tipo de relación se mantiene con las familias de los/as alumnos/as?, ¿y con las de los alumnos/as inmigrantes?
- ¿Consideras que la relación con las familias de los/as alumnos/as inmigrantes presenta mayores dificultades que los que se tienen con las autóctonas?

-
- En el caso de no dominar el castellano o el catalán, ¿de qué forma se establece el contacto y se mantiene la comunicación?
 - ¿Qué tipo de temas se tratan?, ¿consideras que la preocupación por la evolución académica de sus hijos es distinta a la de las familias autóctonas?

Valoración global que le merece la situación actual del centro.

- Problemas sentidos que no se hayan reflejado en el transcurso de la entrevista: este aspecto tiene un carácter abierto y deberemos estar atentos para repreguntar en aquellos aspectos que resulten interesantes y no hayan sido tratados de manera previa.

Ejemplos de preguntas:

- ¿Qué valoración global harías de la acción educativa que desarrolla el centro? y, concretándolo en el ámbito de la diversidad, ¿cómo valorarías el trabajo que desde el centro se realiza?
- Para finalizar, y teniendo en cuenta el conjunto de temas tratados, ¿consideras que existe algún aspecto relevante, positivo o negativo, que influye en el desarrollo de vuestra actividad docente en el tratamiento de la diversidad que no haya sido abordado en alguna de las cuestiones planteadas con anterioridad?

CÓDIGOS ENTREVISTAS DIAGNÓSTICAS AL PROFESORADO

El análisis de las entrevistas realizadas al profesorado en la recogida de información para la realización del diagnóstico inicial del contexto de aplicación del programa, se ha realizado, en un primer momento, mediante la reducción de la información, codificando el contenido de las mismas en segmentos de significado. Con tal fin, se han adoptado los siguientes códigos:

Códigos utilizados en las entrevistas diagnósticas realizadas al profesorado	
ASPECTOS CONSIDERADOS	CÓDIGOS
Percepción del contexto en el que se desarrolla su labor	A
Contexto institucional	A1
Marco físico y recursos existentes	A11
vinculación al entorno	A12
Organización institucional	A2
Niveles académicos y formación que se imparte	A21
Característica de profesorado y alumnado	A22
Órganos de gestión	A23
Normativa explícita	A24
Clima institucional	A3
Actividad extraescolar y actos festivos	A31
Cohesión del equipo educativo	A32
Percepción de la realidad del aula	B
Caracterización del alumnado del aula	B1
Existencia de diversidad	B11
Criterios para su asignación a los diferentes grupos	B12
Actividad de aula	B2
Caracterización de la actividad desarrollada en el aula	B21
Grado de participación del alumnado	B22
Actividades extraescolares	B23
Estrategias de control y disciplina	B24
Interacción entre el alumnado	B3
Carácter de la interacción	B31
Roles desempeñados	B32
Diferencias según el origen cultural	B33
Interacción profesorado - alumnado	B4
Carácter de la interacción mantenida con el alumnado	B41
Contactos con el alumnado fuera del aula	B42
Grado de satisfacción respecto a la interacción mantenida	B43
Percepción de las diferencias individuales	B44
Interacción profesorado familias	B5
Periodicidad en el contacto con las familias	B51
Motivos habituales de los contactos	B52

ASPECTOS CONSIDERADOS	CÓDIGOS
Valoración de la actitud de las familias Grado de conflictividad con las familias Diferencias en la interacción motivadas por el origen cultural de procedencia	B53 B54 B55
Tipo de trabajo desarrollado Objetivos Valoración de los objetivos y coherencia con los oficiales Adecuación de los objetivos Contenidos Contenidos impartidos Posible adecuación a la ESO Adaptación a la diversidad cultural Dominio de la lengua y seguimiento de los contenidos Metodología Estrategias metodológicas empleadas Motivación del alumnado según la actividad desarrollada Coherencia entre métodos y contenidos Criterios de evaluación Áreas evaluadas y formas de evaluar Adaptación de la evaluación al nivel existente Existencia de resultados diferentes en función de la procedencia cultural Porcentajes más habituales de aprobados y suspensos	C C1 C11 C12 C2 C21 C22 C23 C24 C3 C31 C32 C33 C4 C41 C42 C43 C44
Desarrollo de la función tutorial Actividades que se realizan en los espacios de tutorías Existencia de actividades planificadas en la acción tutorial Métodos de trabajo utilizados en la acción tutorial Incorporación de la acción tutorial al currículum académico en la ESO Preparación del profesorado para asumir la acción tutorial Organización de la acción tutorial desde la perspectiva institucional Valoración del programa de acción tutorial presentado en el seminario Acción tutorial y diversidad cultural Adecuación del contexto para abordar la diversidad Diversidad, ¿contenido o eje transversal? Influencia de la acción tutorial en el clima general de aula Acción tutorial individualizada Existencia de entrevistas personales con el alumnado Temas tratados Dificultades en el desarrollo de estos contactos	D D1 D11 D12 D13 D14 D15 D16 D2 D21 D22 D23 D3 D31 D32 D33
Actitud ante la diversidad Diversidad existente en el aula Nivel de conocimiento de las culturas que conviven en el aula Formación de estereotipos en función del origen cultural	E E1 E11 E12

Códigos utilizados en las entrevistas diagnósticas realizadas al profesorado	
ASPECTOS CONSIDERADOS	CÓDIGOS
Valoración de la diversidad Valoración de la existencia de diversidad en el aula Opinión que merece la existencia de diversidad en el aula Aprovechamiento de la diversidad en la acción docente Utilización de anécdotas y conflictos que manifiestan la diversidad Adaptaciones realizadas como consecuencia de la diversidad Aspectos institucionales que pueden favorecer la innovación	E12 E21 E22 E3 E31 E32 E33
Limitaciones y dificultades para el desempeño de su función Formación, recursos e infraestructura Potenciación del conocimiento de las culturas que están presentes en el aula Recursos existentes para trabajar la diversidad cultural Preocupación institucional en relación con este tema Necesidad del trabajo en equipo en el abordaje de la diversidad Necesidad de la existencia de especialistas externos Trabajo en equipo en relación con la diversidad Colaboración por parte de las familias del alumnado Dificultades en la interacción con las familias del alumnado inmigrante Preocupación por la evolución académica de sus hijos.	F F1 F11 F12 F13 F2 F21 F22 F3 F31 F32
Valoración global de la situación actual del centro Problemas sentidos más relevantes Valoración global de la acción educativa del centro Aspectos positivos y negativos más destacables en el desempeño del trabajo	G G1 G11 G12

ANEXO VII. GUÍA DE LA ENTREVISTA EFECTUADA AL ALUMNADO UNA VEZ CONCLUIDA LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA Y MATRICES DESCRIPTIVA DE LOS DATOS OBTENIDOS

Se efectuaron un total de 35 entrevistas al alumnado de 1º ESO A, B y C a los que se había aplicado el programa de acción tutorial: 12 del grupo de 1º C, 12 del grupo de 1º B y 11 del grupo de 1º A.

Las entrevistas al alumnado de 1º D no se llevaron a cabo debido a su incapacidad para colaborar de un modo serio: se intentó con algunos de ellos pero se lo tomaban como un juego y no contestaban a las preguntas.

Todas las entrevistas se efectuaron al final de la aplicación de las actividades: a finales de mayo y durante la primera quincena de junio del 97.

El criterio de selección del alumnado entrevistado ha sido fundamentalmente la *actitud más o menos implicada y positiva* hacia las dinámicas, observada en el aula durante la aplicación del programa: así, se ha querido escuchar a aquellas personas más reticentes y negativas junto con la opinión de las más participativas y motivadas. También, se ha entrevistado a todo el alumnado de procedencia exterior de cada grupo de 1º de ESO.

En el cuadro síntesis que presentamos en las próximas páginas se resumen algunas de las dimensiones más relevantes del contenido de la entrevista cuyo guión se presenta a continuación.

GUÍA DE LA ENTREVISTA INDIVIDUAL AL ALUMNADO DESPUÉS DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA

Objetivo general: Esta entrevista tiene el objetivo de conocer más en profundidad la valoración que el alumnado hace de las actividades del programa realizadas en tutoría.

1. Qué te han parecido estas actividades? Te han gustado? Porqué?
2. Cuál o cuáles te han gustado más? Porqué?
3. Y cuál o cuáles te han gustado menos?
4. Qué has aprendido haciendo estas actividades?
5. Recuerdas algunas de las fichas o de los materiales que hemos trabajado en clase? Cuál/es? La/las entendiste bien el día que las explicamos? Te gustaron?
6. Y el trabajo que hacíamos en clase (los dibujos, los trabajos en grupo, las entrevistas, los debates, las explicaciones que cada uno hizo de las recetas, cuando colgamos las banderas en clase....) qué te pareció?
7. Cómo te has sentido haciendo estas actividades?
8. Habías hecho algo parecido anteriormente?
9. Volverías a repetir esta experiencia otro año? Lo harías en hora de tutoría?
10. Qué te parece que quería hacer tu tutor/a a través de estas actividades? Porqué os las planteó?
11. Qué nota pondrías a la tutoría que has estado haciendo desde enero hasta ahora? Puntúala del 1 al 10.

BIBLIOGRAFÍA

-
- Abad, L.; Cuco, A. y Izquierdo, A. (1993). *Inmigración, Pluralismo y Tolerancia*. Madrid: Editorial Popular-Jóvenes contra la intolerancia.
- Aboud, F.F. (1987). The development of ethnic self-identification and attitudes, en J. S. Phinney y M. J. Rotheram (Eds.). *Children's ethnic socialization: pluralism and development* (pp.32-55). Newbury Park, CA.:Sage.
- Aguirre, A. (Ed). (1997). *Cultura e identidad cultural*. Barcelona: Bardenas.
- Alegret, J. L. (1992). Racismo y educación. En P. Feroso (Ed). *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea 93-100.
- Alvarez, V. (1991). *Los procesos de intervención orientadora en los equipos de promoción y orientación educativa (EPOE). Estudio etnográfico de un caso*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Doc. Policopiado.
- Anónimo (1991). Samba Kubally. Dos historias de una escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 196, 30-34.
- Atkinson, D. R., Morten, G. Y Sue, D. W.(1989). A minority identity development model. En D. R. Atkinson, G. Morton y D. Sue (Eds.). *Counseling American Minorities*. Dubuque, I. A.: William & Brown.
- Aznar, S. y Carbonell, F. (Coords.) (1994). *Jornada: Inmigración y derechos cívicos. Ponencias, resumen del trabajo por grupos y conclusiones*. Girona: Idem.
- Baker, G. (1994). *Planning and Organizing for Multicultural Instruction*. U.S.A.: Addison-Wesley Publishing Company.
- Bandrés, J. M., Garrido, D. L. e Ibáñez, R. (1994). *Xenofobia en Europa. Instrumentos jurídicos contra el racismo*. Madrid: Editorial Popular-Jóvenes contra la intolerancia.
- Banks, J. (1991). Teaching Multicultural Literacy to Teachers. *Teaching Educations 4, (1)*, 133-144.
- Banks, J. A. y Linch J. (1986). *Multicultural Education in Western Societies*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Banks, J. A. y Banks, Cherry A. McGee. (1989). *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

- Bartolomé, M. (1991). Marginación y diferencia sociocultural: aproximación educativa al problema. En Jimenez, C., *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid: Dykinson, 53-87
- (1992). Diseños y metodología de investigación desde la perspectiva de la educación intercultural. *Educación Intercultural en la Perspectiva & la Europa Unida. X Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo II*. Salamanca: Imprenta Provincial. 647-674.
- (1993). *Una propuesta educativa en la revolución mundial*. Madrid. Doc. IEPS. Monografía n.º14.
- (1995a). L'educació intercultural: Entre el repte i la utopia. *Temps d'Educació*, 13, 145-159.
- (1995b). La escuela multicultural: Del diagnóstico a una propuesta de cambio. *Revista de Educación*, 307, 75-125.
- Bartolomé, M. (Coord.). Cabrera, F., Del Campo, J., Del Rincón, D., Espín, J. V., Marín, M. A., Rodríguez, M. y Sandín, M. P (1994). *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos de desarrollo en la Educación Primaria*. Informe final de investigación (CIDE). Texto policopiado.
- (1996). *Subproyecto A. Diagnóstico del proceso de escolarización de los estudiantes magrebíes a nivel de secundaria. Subproyecto B. Elaboración de un proyecto alternativo de educación multicultural para la formación de maestros y su introducción sistemática en la escuela*. Informe de Investigación correspondiente al proyecto de investigación presentado al Pla de Recerca de Catalunya 1993/1996. CIRIT/ Universitat de Barcelona.
- (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bartolomé, M. y Panchón, C. (1995). El análisis de contextos educativos diferenciados desde un enfoque cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 95-126.
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín, J. V., Marín, M. A., Del Rincón, D. y Rodríguez, M. (1993). *Modelos de investigación en la intervención educativa diferencial*. Ponencia presentada en el VI Seminario de Modelos de Investigación Educativa. Madrid, 23 a 25 de Septiembre. Texto policopiado.
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín, J. V., Marín, M. A., y Rodríguez, M. (1997). Education interculturelle en Catalogne. *Carrefours de l'education*, 4, juillet-décembre. (pp. 96-132)
- (1998). Educación multicultural. En *Enciclopedia de educación*. Barcelona: Oceano, pp. 1476-1503.
- Bartolomé, M. (Coor). (1998). *Evaluación de un Programa de educación intercultural. Desarrollo de la identidad étnica en Secundaria a través de la acción tutorial*. Informe de investigación presentado al CIDE. Madrid: doc polic. 2 vol. (En prensa).
- Bennett, C. I. (1995). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.

-
- Bernal, M. E. y Knight, G. P. (1993). *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities*. Albany: State University of New York Press.
- Berry, J. W. (1993). Ethnic identity in plural societies. En M. Bernal y G. P. Knight (Eds). *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities*. (pp. 271-296). Albany: State University of New York Press.
- Besalú, X. (1994). *L'escolarització d'alumnes immigrants estrangers. El punt de vista de l'administració educativa catalana*. Comunicació presentada al II Congrés Català de Sociologia.
- Besalú X. y Marqués, S. (1994). Pedagogia i diversitat cultural. En Varios: *Sobre interculturalitat*. Documents de treball de la tercera i quarta Escola d'Estiu sobre interculturalitat. Girona: Fundació SER.GI.
- Besalú, X. y Paludàrias, J. M. (1994). Una recerca sobre nens immigrants estrangers a l'escola. En Varios. *Sobre interculturalitat*. Girona. Documents de treball de la tercera i quarta Escola d'Estiu sobre interculturalitat. Girona: Fundació SER.GI, 207-210.
- Bhatnagar, J. (1984). Educación multicultural desde una perspectiva psicológica. En T. Husen y S. Oppen. *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid: Narcea. 80-100.
- Birman, D. (1994). Biculturalism and ethnic identity: An integrated model. *Focus*, 8, 9-11.
- Botev, J. (1994). La identitat cultural. En Varios: *Sobre interculturalitat*. Documents de treball de la tercera i quarta Escola d'Estiu sobre interculturalitat. Girona: Fundació SER.GI.
- Brembeck, C. S. (1977). *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Brown, C., Barnfield, J. y Stone, M. (1990). *Spanner in the Works. Education for racial equality and social justice in white schools*. Staffordshire: Trentham Books Limited.
- Buss, A. R. y Poley, W. (1997). *Diferencias individuales, rasgos y factores*. México: el Manual moderno. Pp. 222-229 y 240-243.
- Buxarrais, R. y otros (1991). *El interculturalismo en el currículum. El racismo*. Barcelona: Rosa Sensat/MEC.
- Cabrera, F., Marín, M. A., Espín, J. V. y Rodríguez, M. (1998). Análisis del nivel de integración de las minorías étnicas en el aula y de la actitud del profesorado hacia la educación multicultural. En J. Lara y R. Marín (coord.) *Educación multicultural para la paz*, pp. 191-201. Sevilla: Algaída Universidad.
- (1998). El projecte educatiu en contextos multiculturals, *Revista del Col.legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, 105, 46-48.
- (1998). Elaboración de un sistema de categorías para el análisis sociométrico: su aplicación en aulas multiculturales. *Revista de Educación*, vol. 16, n.º 1, 27-45.
- Calvo Buezas, T. (1993). *El crimen racista de Aravaca*. Madrid: Editorial Popular-Jóvenes contra la Intolerancia.

- Calvo, T., Fernández, R. y Rosón, G. (1993). *Educación para la tolerancia*. Madrid: Editorial Popular-Jóvenes contra la Intolerancia.
- Candau, V. (1994). Educación y culturas. En Varios: *Interculturalidad y cambio educativo*. *Apuntes IEPS*, 59, 19.
- Carbonell, F. (Coord.) (1994). *Sobre interculturalitat 2. Documents de treball de la tercera i quarta Escola d'Estiu sobre Interculturalitat*. Girona: Fundació SER. G1/Programa TRAMA. MED. CAMPUS (red migraciones y educación).
- Casas, J. M. y Pytluk, S. D. (1995). Hispanic identity development: Implications for research and practice. En J. G. Ponterotto; J.M. Casas; L. Suzuki y Ch. M. Alexander (Eds). *Handbook of Multicultural Counseling*. (pp. 155-180). Thousand Oaks: Sage
- Casas, J. M., y Casas, A. (1994) The aculturación process and implications for education and services. En A. C. Matiella (Ed.). *The Multicultural challenge in health education* (pp.23-49). Santa Cruz, CA: ETR Associates.
- Cazorla, J. (1989) *Retorno al sur*. Madrid: Siglo XXI.
- CIDE (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: CIDE.
- CIDE, Informe. (1991). *La desigualdad educativa*. Madrid: CIDE.
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Clement, R. (1989). *Langue, statut at acculturation*. Universidad de Ottawa. Comunicación al 3er Congreso Internacional de l'ARIC. Sherbrooke. Québec.
- Codina, M.T. (1991). Educación de la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 196, 27-28.
- Coelho, E. (1994). *Learning Together in the Multicultural Classroom*. Canada: Pippin Publishing Limited.
- Colectivo AMANI. (1994). *Educación intercultural: Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular.
- Colectivo IOE (1994). *Marroquins a Catalunya*. Barcelona: Institut Català d'Estudis Mediterranis.
- (1992). *La Immigració estrangera a Catalunya. Balanç i perspectives*. Barcelona: Institut Català d'Estudis Mediterranis, 117-134.
- (1996). *La educación intercultural a prueba*. Granada: CIDE. Laboratorio de estudios interculturales.
- Comissió d'associacions i organitzacions no governamentals de les comarques de Girona (1992). *L'Informe Girona: 50 propostes sobre immigració*. Document n.º 27. Centre UNESCO de Catalunya.
- Consejo de Europa (1993). *Por una sociedad intercultural*. Madrid: Fundación Encuentro.
- Cowie, H.; Smith, P; Boulton, M. y Lauer, R. (1994). *Cooperation in the Multi-ethnic classroom. The Impact of Cooperative Group Work on Social Relationships in Middle Schools*. London: David Fulton Publishers.

-
- Cross, W. (1978). The Thomas and Cross models of psychological nigrescence: a literature review. *Journal of Black Psychology*, 4, 13-31.
- Cross, W. E. JR (1971). The Negro-to-Black conversion experience: Toward a psychology of black liberation. *Black World*, 20, 13-27.
- Chestang, L. W. (1972) Character development in a hostile environment. (Occasional Paper, n.º 3) Chicago: University of Chicago Press.
- De Barbieux, E. (1990). *La violence dans la classe*. París: ESF éditeur.
- De Delas y Ugarte, (1992). La violencia estructural. En Varios: *Sobre interculturalitat*. Girona: Fundació SERGI/Programa, Trama 35-60.
- De Miguel, M. (1992). Minorías y educación intercultural. *Bordón*. (44) n.º 1. pp. 23-35.
- De Villar, R. A., Faltis, C. J. y Cummins, J. P. (1994). *Cultural Diversity in Schools. From rhetoric to practice*. New York: State University of New York.
- De Vos, G. A. (1980). Ethnic adaptations and minority status. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 11 (1), 101-124.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana / Unesco.
- Denia, Giró y Navarro (1987). *Elements per a una reflexió didàctica sobre l'etnocentrisme als manuals escolars d'història*. Barcelona: ICE/ PPU.
- Departament de Benestar Social. Generalitat de Catalunya. (1994). *Pla Interdepartamental d'Immigració*. Barcelona: Departament de Benestar Social. Generalitat de Catalunya.
- Department for Education and Employment (1997). *Excellence in Schools*. London: Department for Education and Employment. Cit. por: García Garrido, J. L. (1997). *Un nuevo horizonte para la educación secundaria*. Ponencia presentada en la 12ª Semana Monográfica de la Fundación Santillana, 10-14 Noviembre 1997. Texto policopiado. pp. 6-7.
- Díaz Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Díaz Aguado, M. J. y Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural*. Madrid: CIDE.
- Díez Hohleitner, R. (1997). *Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo*. Madrid: Fundación Santillana.
- Diputación de Barcelona (1993) *Informe sobre el treball social amb immigrants estrangers a la província de Barcelona*. Doc. policopiat. Barcelona: Àrea de Serveis Socials.
- Dombey, H. y Spencer, M. (1994). *First steps together. Home-school early literacy in European contexts*. London: Trentham Books Limited.
- Dubois, W. E. B. (1970). *The souls of Black folk*. Greenwich, C.T.: Fawcett. (Original de 1903).
- Dunfee, M. y Crump, C. (1974). *Teaching for social values in social studies*. Washington, D. C.: Association for Childhood Education International.

- Dunn, L. (1987). *Bilingual Hispanic Children on the US Mainland: A review of Research on their Cognitive, Linguistic, and Scholastic Development*. Circle Pines, Minnesota: American Guidance Service.
- Erikson, E.H. (1966). The concept of identity in race relations: Notes and queries. *Daedalus*, 95, 145-171.
- (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Escribano, A. (1992). Ensayos en una sociedad pluralista, una educación intercultural. *Madrid: Cuadernos de la Fundación Santa María*, 7, 5-24.
- (1993). Educación intercultural: intervenciones en la escuela. *Cuadernos de la Fundación Santa María*, 11, 7-20.
- Espín, J. V., Marín, M. A., Rodríguez, M. Cabrera, F (1998). Elaboración de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia, *Revista de Educación*, 315, 227-250.
- (1998). La educación Multicultural. *Revista del Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, 105, 39-41.
- Esteve, J. M. (1992). Multicultural education in Spain: the autonomous communities face the challenge of European unity. *Educational Review*, vol 44, 3, 225-272.
- Etxebarria, F. (1992). Interpretaciones del interculturalismo en Europa. *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. X Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo I*. Salamanca: Imprenta Provincial, 39-65.
- EURYDICE (1994). *Measures to combat failure at school. A challenge for the construction of Europe*. Bruselas / Luxemburgo: Oficina para las publicaciones oficiales de la Comunidad Europea.
- (1997). *Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea*. Bruselas: Eurydice.
- EURYDICE y CEDEFOP (1996). *Estructuras de los sistemas educativos y de formación inicial en la Unión Europea*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Eysenck, H. J. (1973). *Raza, inteligencia y educación*. Barcelona: Aura.
- Fermoso, P. (Ed). (1992). *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea, S.A.
- Ferrer, F. (1992). La educación intercultural en Europa. En P. FERMOSE (Ed). *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea, 117-127.
- Fordham, S y Ogbu, J. U. (1986). Black students school succes: Coping with the "burden of acting White". *Urban Review*, 18, 176-206.
- Foster, P. (1990). *Policy and practice in multicultural and anti-racist education. A case study of a multi-ethnic comprehensive school*. New York: Routledge.
- Francas, J. M. (1992). La educación multicultural, una consecuencia del 'homo sapiens'. En: Fermoso, P. (Ed). *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea. pp. 87-90.

- Fundació de Serveis de Cultura Popular. (1993). *Nord-Sud. Quart món. Aquí... un amic. Llibre de l'educador*. Vic: Eumo Editorial.
- Galino, A. (1992). Condicionamientos socioculturales del sistema escolar con referencia a la educación intercultural. *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida, X Congreso de Pedagogía*. Tomo I Salamanca: Imprenta Provincial.
- Galino, A. y Escribano, A. (1990). La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum. *Apuntes IEPS*, 54. Madrid: Narcea.
- García Castaño, F. J. y Pulido, R. (1992). *Educación multicultural. Reflexión teórica a partir de una referencia al caso español*. Granada: Laboratorio de Antropología.
- *Antropología de la educación. El estudio de la transmisión-adquisición de cultura*. Madrid: EUDEMA, S.A.
- García Martínez A. y Sáez Carreras J. (1998). *El racismo y la interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid: Narcea.
- Gay, G. (1971). Ethnic minority studies: How widespread? How successful? *Educational Leadership*, 29(2), 108-112.
- (1975). Organizing and designing culturally pluralistic curriculum. *Educational Leadership*, 33(3), 176-1.
- (1986). Multicultural Teacher Education. En Banks J. A. y Linch, J. *Multicultural Education in Western Societies*. London: Holt, Rinehart and Winston 2-28.
- Generalitat de Catalunya (1990). *Diversitat/Marginació i Organització Escolar*. Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa. Doc. Policopiat.
- Generalitat Valenciana (1989). *Programa de Educación Compensatoria*. Valencia: Direcció General de Centres i Promoció Educativa.
- Gill, D., Mayor, B., y Blair, M. (1992). *Racism and Education. Structures and strategies*. London: Sage Publications.
- Gomez, M. y Jurado, M. (1993). *Educar en i per a la interculturalitat. Programa d'Educació Compensatòria*. Doc. inédito. Barcelona.
- Gould S. (1981). *The Mismeasure of Man*. N. York: W. W. Norton. (Trad. cast.: La falsa medida del hombre. Barcelona: Orbis, 1987).
- Grant, C. A. (Coord.) (1992). *Research and Multicultural Education: From the Margins to the Mainstream*. London: The Falmer Press.
- Grieger, P. (1966). *Caracterología Étnica. Introducción al estudio y comprensión de los pueblos*. Barcelona: Editorial Luis Miracle, S.A.
- Grimmett, P., Mackinnon, A., Erickson, G y Riechen, T. (1990). Reflective Practice in Teacher Education. En R. Clift y otros. *Encouraging Reflective Practice in Education: An analysis of issues and programs*. N. York: Teachers College Press.
- Helms, J. E. y Cook, D. A. (1996). *An introduction to using race and culture in counseling and psychotherapy*. Fort Worth, Tx: Harcourt, Brace, & Javanovich.

- Helms, J. E. (1995). An Update of Helm's White and People of Color Racial Identity Models. En J. G. Ponterotto; J. M. Casas; L. Suzuki y Ch. M. Alexander (Eds). *Handbook of Multicultural Counseling*. (155-180). Thousand Oaks: Sage.
- Hidalgo, A. (1993). *Reflexión Ética sobre el Racismo y la Xenofobia. Fundamentos teóricos*. Madrid: Editorial Popular-Jóvenes contra la intolerancia.
- Homs, A. y Moline, E. (1992). Desarrollo del Programa de Educación Compensatoria del Departament d'Ensenyament en las escuelas de Catalunya. En Siguan, M. (Coord.). *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona/Horsori.
- Hopkins, S. y Winters, J. (1990). *Discover the world. Empowering Children to Value Themselves, Others and the Earth*. Philadelphia: New Society Publishers in Cooperation with Concerned Educators Allied for a Safe Environment.
- Husen, T. (1997). *Educación secundaria: inventario y perspectivas futuras*. Ponencia presentada en la 12ª Semana Monográfica de la Fundación Santillana, 10-14 Noviembre 1997. Texto policopiado.
- Informe CRESAS (1985). *Depuis 1981, l'École pour tous? Zones d'éducation prioritaires*. París: L'Harmattan.
- Institut Català d'Estudis Mediterranis (I.C.E.M) y el Colectivo IOÉ. (1992). *La Immigració Estrangera a Catalunya. Balanç i Perspectives*. Col·lecció d' Estudis i Simposis. Barcelona: Generalitat de Catalunya/Institut Català d'Estudis Mediterranis.
- Irizábal, J. A. (1994). *El Sur en la otra cara del mundo. Norte-Sur: unidos pero enfrentados*. Bilbao: Mensajero.
- Isajiw, W.W (1990). Ethnic-identity retention. En R. Breton; W.W. Isajiw; W. E. Kalbach y J. G. Reitz (Eds.). *Ethnic identity and equality*. (34-91). Toronto: University of Toronto Press.
- IV Conferencia de Ministros Europeos Responsables de Asuntos de Inmigración (1991). *Inmigrantes en la convivencia democrática*. Luxemburgo 17-18 Septiembre. Fundación Encuentro. Cuaderno 121, 115-165.
- Jensen, A. (1981). *Straight Talk About Mental Tests*. New York: Free Press.
- (1984). Polifical ideologies and educational research. *Phi Delta Kappan*, 65, 7, 460- 475
- Jimenez, C. (1990). *Cuestiones sobre bases diferenciales de la educación*. Madrid: Unes. Pp. 247-256.
- Jiménez Fernández, M. C. (Coord.) (1991). *Lecturas de pedagogía diferencial*. Madrid: Dykinson.
- Jordan, J. A. (1992 a). *L'educació multicultural*. Barcelona: CEAC.
- (1992 b). Hacia una pedagogía del éxito para alumnos minoritarios. En: *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. X Congreso Nacional de Pedagogía Tomo I*. Salamanca: Imprenta Provincial.

- King, A. y Schneider, B. (1991). *La primera revolución mundial*. Barcelona: Plaza Janés.
- King, E. W. (1980). *Teaching ethnic awareness: Methods and materials for the elementary school*. California: Goodyear Publishing Company.
- Livi-Bacci, M. (1991). *Inmigración y desarrollo: comparación entre Europa y América*. Barcelona: Fundació Paulino Torras Doménech.
- Loehlin, J.; Linzey, G. Y., Spuhler, J. (1975). *Race Differences in Intelligence*. S. Francisco: W. H. Freeman.
- Lynch, J. (1992). *Education for Citizenship in a Multicultural Society*. New York: British Library Cataloguing-in-Publication Data. Cassell Education Series.
- Marcelo, G. C. (1992). Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación Inicial del Profesorado. *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida X Congreso Nacional de Pedagogía*. Salamanca: Diputación Provincial de Salamanca, 501-535.
- Marín, R. (1991). *Modelos de educación multicultural*. Granada: Impredisur.
- Martin, A. y Gutiérrez, B. (1993). *La situación de los extranjeros como objeto estudio en un proyecto curricular*. Documento policopiado. Presentado en el encuentro de trabajo del CIDE, 8-9 de Febrero. Madrid.
- Matute-Bianchi, M. E. (1986). Ethnic identity and patterns of school success and failures among Mexican descendant and Japanese, American students in a California high school: An ethnographic analysis. *American Journal of Education*, 95, 233-255.
- Mc Carthy, C. (1994). *Racismo y currículum. La igualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea*. La Coruña: Ediciones Morata y Fundación Paideia.
- Mc Carthy, T. (1993). *Universalismo Multicultural. Variaciones sobre un tema ilustrado*. Madrid: Fundación B. S. V.
- Marshall, G. (1972). Clasificaciones raciales populares y científicas. En. M. Mead y otros. *Ciencia y concepto de raza*. Barcelona: Fontanella. Pp. 165-179.
- Mead, M., Dobzhansky, T., et al. (1972). *Ciencia y concepto de raza*. Barcelona: Fontanella.
- MEC (1992) *Enseñanza Multicultural en España. Informe a la CEE*. Madrid: MEC. Doc. Policopiado.
- MEC (1993). *Ejemplificaciones de unidades didácticas. Una perspectiva intercultural*. Madrid: MEC.
- MEC (1997). *Sistemas Educativos Nacionales*. España. Madrid: OEI.
- Mira y Roig (1992). *El Programa de Educación Compensatoria*. Trabajo policopiado. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- Modgil, S.; Verma, G. K.; Mallick, K. y Modgil, C. (1986). *Multicultural Education. The Interminable Debate*. London: The Falmer Press.

- Morsy, Z. (1994). *La tolerancia. Antología de textos*. Madrid: Editorial Popular- Jóvenes contra la intolerancia.
- Mullard, C. (1985). Racism in society and school, history, policy, and practice. En Rizvi (Ed.). *Multiculturalism as Educational Policy*. (pp 64-81). Geeolong, Victoria: Deakin University Press.
- Muñoz Sedano, A. (1993) Programa y modelos de educación multicultural. Madrid: *Cuadernos de la Fundación Santa María*, 11,43-54.
- National Council for the Social Studies (1992). Curriculum guidelines for multicultural education. *Social Education*, 274-294.
- Navarro, J. M. (Coor.) (1994). *Anàlisi crítica del marc curricular de la reforma des d'una perspectiva intercultural*. Barcelona. ICE Universitat de Barcelona. Papers de treball. Materials experimentals.
- ONU (1991) *Convención de la ONU sobre los derechos de los migrantes sus familias*. Barcelona: Fundación Paulino Torras. pp 154-181.
- Palos, J. (1998). *Educar para el futuro: temas transversales del currículum*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Pascual i Saüc, J. (1993) *La immigració estrangera a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Pascual, J. (1992). El repte de l'escola multicultural. La socialització dels fills magrebins a Osona. En Varios (1992): *Sobre interculturalitat*. Girona. Documents de treball de la segona Escola d'Estiu sobre interculturalitat. Girona: Fundació SER.GI
- Pedersen, P. B. (1991). Introduction to the Special Issue on Multiculturalism as Fourth Force in Counseling. *Journal of Counseling and development.*, 70 (1), 4.
- Pereda, C., De Prada, M. A. y Actis, W. (1996). *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid: CIDE.
- Pérez, M. (1992). Aportaciones del paradigma crítico a la educación intercultural. En R. Marín: *Educación multicultural e intercultural*. Granada: Impredisur.
- Perotti, A. (1989). Migración y sociedad en *Europa*. Las recientes mutaciones y sus consecuencias educativas y culturales. En *Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa Proyecto n.º 7. Cuaderno n-65*. Fundación Encuentro, 47-158.
- Pettigrew, T. F. (1964). *A profile of the Negro American*. Princenton, N. J.: Van Nostrand.
- Phinney J. S. (1991). Ethnic identity and self-esteem: a review and integration. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, (13) 2, 193-208.
- (1993). A three-stage model of ethnic identity development in adolescence. En M. E. Bernal y G. P. Knight (Eds.), *Ethnic identity: Formation and transmission among hispanics and other minorities* (pp. 61-79). Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Phinney, J. S. y Chavira, V. (1992). Ethnic identity and self-esteem: an exploratory longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 15, 271-281.

- Phinney, J. S. y Rotheram, M. J. (Eds). (1987). *Children's ethnic socialization: pluralism and development* (pp.32-55). Newbury Park, CA.: Sage.
- PNUD (1992). *Desarrollo humano: Informe 1992*. Bogot: Tercer Mundo Editor.
- PNUD (1992). *El abismo de la desigualdad N.º 50*. Barcelona: Cristianisme i Justícia.
- PNUD (1995). *Informe sobre desarrollo mundial*. México.
- Power, C.N. (1997). *Formación y actualización de los Profesores de educación secundaria*. Ponencia presentada en la 12.ª Semana Monográfica de la Fundación Santillana, 10-14 Noviembre 1997. Texto policopiado.
- Puig i Moreno, G. (1992). Inmigració i models d'integració i d'assimilació etno-lingüística, i etno-cultura, l a Catalunya. En varios (1992) *Sobre interculturalitat*. Girona.
- Documents de treball de la segona Escola d'Estiu sobre interculturalitat. Girona: Fundació SER.GI.
- Puig Torres, J. (1994). Otro tiempo, otro espacio. *Cuadernos de Pedagogía*, 226, 26-29.
- Quintana, J.M. (1992). Características de la educación multicultural. *Revista Española de Pedagogía*, 193, 469-479.
- Rasporich, A. y Frideres., J. (1992). (Ed). *Canadian-Ethnic Studies / Études ethniques au Canada*. Vol XXIV, n.º 3. Calgary: The Research Centre for Canadian Ethnic Studies.
- Rea, A. (dir.) (1998). *Immigration et racisme en Europe*. Bruselas: Ed. Complexe.
- Recolons, Li. (1989). Esbós de prospectives per a la població d'origen nord-africa a Catalunya en el període 1990-2000. En M. A. Roqué (Ed): *Els moviments humans en el Mediterrani Occidental*. Barcelona: Institut d'Estudis Mediterranis.
- Redfield, R.; Linton, R. y Herskovits, M. J. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38, 149-152.
- Reinharz, S. (1992). *Feminist methods in social research*. New York: Oxford.
- Rico Vercher, M. (1993). La educación intercultural en la vida cotidiana de un centro educativo. *Cuadernos de la Fundación Santa María*, 11, 21-3 1.
- Rodríguez Rojo, M. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como eje transversal*. Vilasar de Mar (Barcelona): Oikos-Tau.
- Rodríguez, M., Cabrera, F. Espín, J. V.; Marín, M. A. (1998). Formació del professorat en educació intercultural, *Revista del Col.legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, 105, 42-45.
- Rothlein, L. y Wild, T. (1993). *Read it again! Multicultural Books for the Primary Grades. Multicultural Grades 1-3*. USA: Good Year Books.
- (1994). *Read it again! Multicultural Books for the Intermediate Grades. Multicultural Grades 3-5*. Glenview: Good Year Books.
- Rowe, W., Behrens, J. T. y Leach, M. M. (1995). Racial/Ethnic Identity and Racial Consciousness: Looking Back and Looking Forward. En En J. G. Ponterotto; J. M.

- Casas; L. Suzuki y Ch. M. Alexander (Eds). *Handbook of Multicultural Counseling*. (218-236). Thousand Oaks: Sage.
- Sabariego, M. (1996). *Estudio etnográfico de la tutoría y su evolución a partir de la aplicación de un programa de acción tutorial en el ciclo superior de educación primaria en un centro multicultural*. Universidad de Barcelona: Proyecto becado. Documento de trabajo.
- Sadker, M., Sadker, D. y Long, L. (1989). Gender and Educational Equality. En Banks, J. A. y Bank Ch. *Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon. pp106-124.
- Salcedo, J., Calvo, T., Calvo, A., Díaz, J. A., Rodríguez, J. J. (1992). *Jóvenes contra la intolerancia*. Madrid: Varios.
- Sandín, M. P. (1997). *Desarrollo de la identidad étnica en adolescentes desde una perspectiva intercultural: evaluación participativa de un programa de acción tutorial*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona. Doc. Polic.
- (1998). El desenvolupament de la identitat cultural de l'alumnat des de l'acció tutorial. *Revista del Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*, 105, 49-51.
- (1998). *Identidad e interculturalidad. Actividades para la acción tutorial. 1º ciclo de ESO. Guía para el profesorado. Material para el alumnado*. Barcelona: Laertes.
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.
- Sandín, M. P. y Medina, J. L. (1993). Estudio comparativo de dos programas informáticos de análisis de datos cualitativos. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 151-166.
- Santos Rego, M. A. (1994). La dimensión interactiva y el aprendizaje cooperativo como vía de educación intercultural. En Santos Rego, M. A. (Coor.) *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: PPU.
- (Coor.) (1994). *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: Servicio de Publicacions e Intercambio Científico Universidad de Santiago /PPU. Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Sapon-Shevin, M. y Schniedwind, N. (1991). Cooperative learning as empowering pedagogy. En C. Sleeter (ed). *Empowerment through multicultural education*. New York: State University of New York Press.
- Sarramona, J. (1992). Bilingüismo y biculturalismo, en la escuela. Principios y normas. *Revista Española de Pedagogía*, 50 (191), 53-68.
- Sarup, M. (1991). *Education and the ideologies of racism*. Chester: Trentham Books.
- Selby, D. (1992) Educación para una sociedad multicultural. Implicaciones curriculares y metodológicas. *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. X Congreso Nacional de Pedagogía*. Tomo I. Salamanca: Imprenta Provincial, pp. 351-377.
- Selden, S. (1985). Educational policy and biological science. *Teachers College Record*, 87, 35-51.

- Selden, S. (1988). Biological determinism and the normal school, curriculum: Helen Outnam and the NEA committee on racial well-being, 1910-22. En W. Pinar (Ed.). *Contemporary Curriculum Discourses*. (pp. 50-65). Scottsdale, Arizona: Gorsuch Scarisbrick.
- Siconne, F. (1995). *Celebrating diversity: Building Self-esteem in today's multicultural classrooms*. Boston: Allyn and, Bacon.
- Sierra, F. (1992). Emigrantes y educación en la Holanda de los 90. En Siguan, M. (Coord.). *La escuela y la migración en la europa de los 90*. Barcelona. ICE Universidad de Barcelona/Horsori.
- Siguan (1975). *Bilingüismo y educación en Catalunya*. Barcelona. Teide.
- (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Sleeter C. E y Grant, C. A. (1991). Mapping terrains of power: Student cultural knowledge versus classroom knowledge. En C. Sleeter (Ed). *Empowerment through multicultural education*. New York: State University of New York Press.
- Sleeter, Ch. E. y Grant, C. (198 8) *Making choices for multicultural education: five approaches to race, class and gender*. Columbus (OHIO): Charles Merrill.
- Sleeter, Ch. E. (1991). *Empowerment through Multicultural Education*. Albany: State University of New York Press.
- Smith, E. J. (1991). Ethnic identity development: Toward the development of a theory within the context of majority/minority status. *Journal of Counseling and Development*, 70, 181-188.
- Sociedad Española de Pedagogía. (1992). *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida. X Congreso de Pedagogía*. Salamanca: Diputación Provincial de Salamanca.
- Sodowsky, G. R., Kwan, K., y Pannu, R.(1995). Ethnic Identity of Asians in the United States. En J. G. Ponterotto; J. M. Casas; L. Suzuki y Ch. M. Alexander (Eds.). *Handbook of Multicultural Counseling. (123-154)*. Thousand Oaks: Sage.
- Spanm, M. B. (1992). *Literature-Based. Multicultural Activities. An Integrated Approach*. New York: Scholastic Inc.
- Spencer, M. B., Swanson, D. P y Cunnigan, M. (1982) Ethnicity, ethnic Identity, and Competence Formation: Adolescent Transition and Cultural Transformation. En G. K. Verma y Ch. Beagley (Eds.) *Self-concept, achievement and multicultural education*. London: MacMillan.
- Tajfel H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- Tedesco, J. C. (1997). *Formación y actualización del profesorado de educación secundaria. Papel del futuro*. Ponencia presentada en la 12ª Semana Monográfica de la Fundación Santillana, 10-14 Noviembre 1997. Texto policopiado.
- THE RUNNYMEDE TRUST. (1993). *Equality Assurance in Schools. Quality, Identity, Society, a handbookfor action planning and school effectiveness*. London: Trentham Books for Runnymede Trust.

- Tiedt, P. L. y Tiedt, I. M. (1990). *Multicultural teaching; A handbook of activities, information and resources* (3 ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tomalin, B. y Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Varios (1992). *Sobre interculturalitat*. Girona. Documents de treball de la segona Escola d'Estiu sobre interculturalitat. Girona: Fundació SER.GI.
- (1994). *Norte-Sur: La fábrica de la pobreza*. Madrid: Ed. Popular.
- Vergara, M. P., Sánchez, N. y Martínez, C. (1994). Nuestros amigos marroquíes. *Cuadernos de Pedagogía*, 22 7, 93 -96.
- Vila, I., Boada, H., y Siguan, M. (1982). *La adquisición del lenguaje en niños bilingües familiares: primeros datos de una investigación*. Ponencia presentada al Seminario Internacional Estudio Experimental del Bilingüismo. Barcelona.
- Wang, M. C. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- Weis, J. (1992). Reflections on the Researcher in a Multicultural Environment En C. Grant (ed). *Research and multicultural education*. London: The Falmer Press, 47-57.
- Wright, R. y MaC Manus, D. (1992). *Futuro imperfecto. Claves para interpretar un mundo en crisis*. Barcelona: Grijalbo.



9 788436 934175



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE