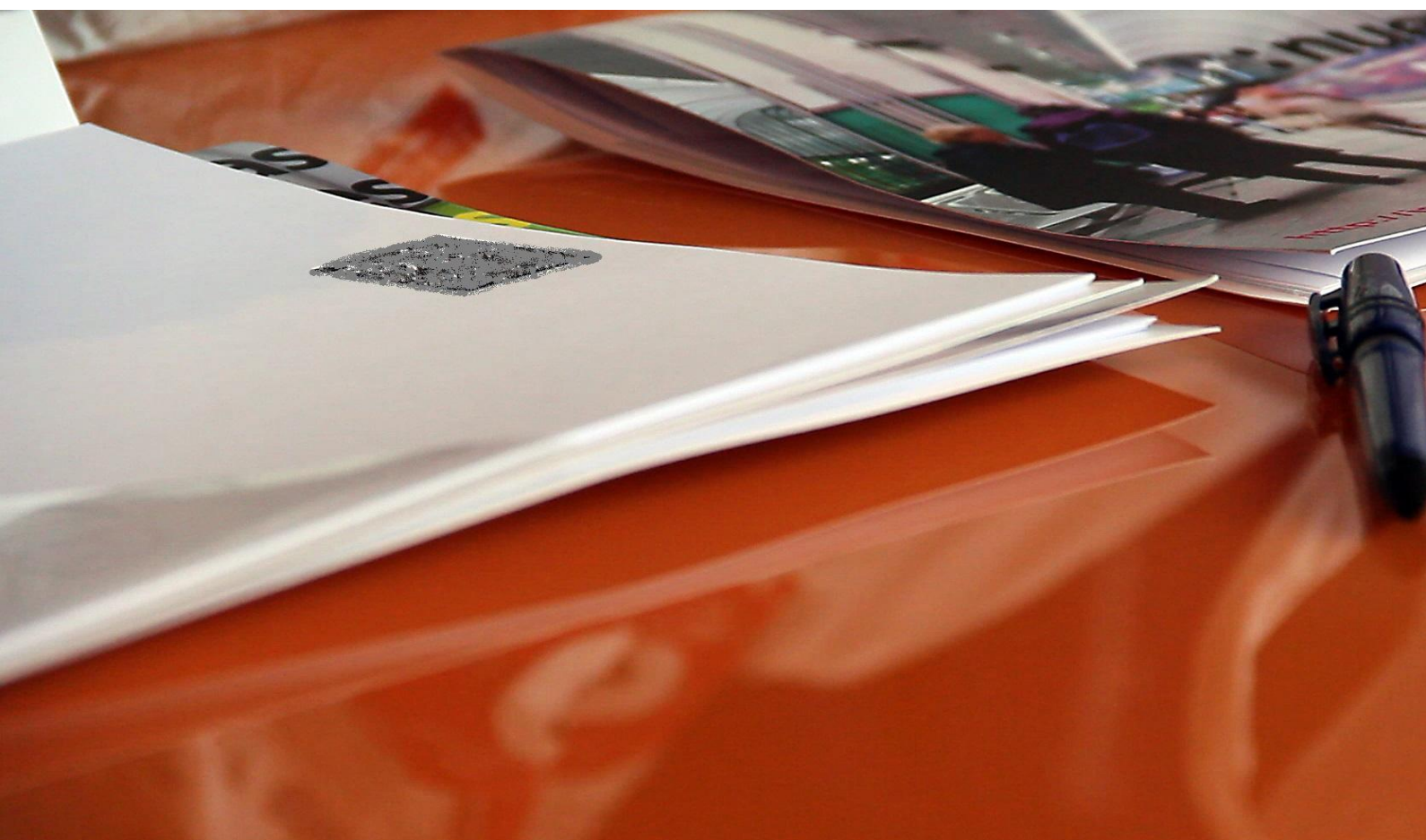




**Las actividades con base experiencial y su impacto en
la construcción de la identidad de aprendiz del
alumnado de las UEC**

**Experiential-based activities and their impact on the
construction of the learner identity of UEC students**

Maria Belen Solano

Dra. Judith Oller Badenas

TFM ESPECIALIDAD DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

CURSO 2021 - 2022



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona



UNIVERSITAT
**RAMON
LLULL**

Universitat
de Girona

Resumen

La identidad de aprendiz (IdA) es una herramienta de análisis y de intervención educativa que ayuda al alumnado a promover aprendizajes con sentido y valor personal y a crear aprendices competentes y reflexivos de sus procesos de aprendizaje. El objetivo principal de este trabajo ha sido analizar las percepciones que tienen los alumnos participantes del programa KOA Aventura, así como los agentes educativos de la Asociación Experientia y de la UEC de La Mina Salesians, con respecto al impacto que tienen las actividades con base experiencial en la construcción de la IdA del alumnado de la UEC. El segundo objetivo fue realizar una propuesta de mejora de la actividad de acuerdo al análisis realizado. Para ello, se ha usado una aproximación multimétodo consistente en el análisis documental, registros observacionales y entrevistas semi estructuradas a 5 alumnos de la UEC de La Mina y a 2 agentes educativos. Los datos cualitativos recogidos se organizaron y analizaron en torno a 3 dimensiones de análisis para identificar las percepciones de los alumnos y agentes educativos sobre la IdA y los factores que la construyen y el impacto de la misma en las actividades con base experiencial. Los resultados evidenciaron que si bien se lograron mejorar algunos aspectos del bienestar emocional de algunos alumnos, el programa no logró el impacto que se creía en la IdA de los alumnos a partir de las actividades con base experiencial. La propuesta de intervención para la mejora de la propuesta educativa apunta a la consideración de distintos aspectos en torno a la reflexión sobre uno mismo como aprendiz y a la consideración de distintas estrategias de personalización en el programa KOA.

Palabras claves: *identidad de aprendiz, personalización del aprendizaje, reflexión, nueva ecología del aprendizaje*

Abstract

The learner identity (LI) is an educational analysis and intervention tool that helps students to promote learning with meaning and personal value and to create competent learners who are reflective of their learning processes.

The aim of this work has been to analyze the perceptions of the students participating in the KOA Adventure program and the educational agents of the Experientia Association and the UEC of La Mina Salesians, regarding the impact of experiential-based activities in the construction of the IdA of UEC students. The second objective was to make a proposal to improve the activity according to the analysis carried out. For this, a multi-method approach has been used consisting of documentary analysis, observational records and semi-structured interviews with 5 students from the UEC of La Mina and 2 educational agents. The qualitative data collected was organized and analyzed around 3 dimensions of analysis to identify the perceptions of students and educational agents about IdA and the factors that build it and its impact on experiential-based activities. The results showed that although some aspects of the emotional well-being of some students were improved, the program did not achieve the impact that was believed in the IdA of the students from the experiential-based activities. The intervention proposal for the improvement of the educational proposal points to the consideration of different aspects around the reflection on oneself as an apprentice and the consideration of different personalization strategies in the KOA program.

Keywords: *learner identity, personalized learning, reflection, new learning ecology*

Índice

I. Introducción	4
II. Referentes teóricos: descripción de la temática y justificación de la propuesta	5
2.1.- Los retos de la escuela ante la nueva ecología del aprendizaje	5
2.2.- Modelos de atención a la diversidad: La personalización del aprendizaje.....	7
2.3.- Personalización del aprendizaje y actividades con base experiencial	9
2.4.- La identidad de aprendiz desde un enfoque sociocultural.....	10
III. Descripción de la práctica profesional y su contexto	14
3.1.- Descripción del contexto de intervención: Asociación <i>Experientia</i>	14
3.2.- Descripción del Programa KOA en la UEC de La Mina Salesians	15
3.3.- Contextualización de la muestra: Las unidades de escolarización compartida	17
IV. Objetivo de la investigación.....	18
4.1.- Justificación del TFM y Objetivos.....	18
V. Metodología.....	19
5.1.- Participantes.....	19
5.2.- Instrumentos.....	20
5.3.- Procedimiento de recogida de datos.....	21
5.4.- Procedimiento de análisis	22
VI. Resultados	22
6.1.- Factores asociados a la construcción de la IdA del alumnado de la UEC	22
6.2.- Factores asociados a la construcción de la IdA del alumnado de la UEC: percepción de los docentes.....	27
6.3.- Características del diseño instruccional de actividades con base experiencial en el programa KOA.....	29
6.4.- El impacto del programa KOA en la IdA.....	32
VII. Discusión y propuesta de mejora.....	34
7.1.- Discusión resultados.....	34
7.2.- Propuesta de mejora	36
VIII. Conclusiones	38
Referencias bibliográficas.....	41
Anexos	45
Anexo 1: Pautas de observación	45
Anexo 2: Entrevistas semi estructuradas	47
Anexo 3: Consentimiento informado	52
Anexo 4: Diario de prácticas	53

I. Introducción

El sistema escolar continúa hace décadas en un intento de dar respuesta al papel que el aprendizaje tiene en la vida de las personas y a los factores que intervienen en el mismo (Coll, 2013). El impacto que los cambios sociales, económicos y culturales asociados al nuevo escenario de la Sociedad de la Información han tenido en el aprendizaje ha dado lugar a una nueva ecología del aprendizaje con nuevos retos y desafíos a los que prestar atención (Barron, 2006; Coll, 2013). Esta nueva ecología exige una acción educativa distribuida e interconectada, ya que los parámetros del aprendizaje (el dónde y con quién, cuándo, qué, para qué y cómo se aprende) se han visto afectados, lo cual contrasta con los principios que rigen los sistemas educativos actuales, basados en el principio de escolarización universal (Coll, 2013, 2016).

Estos cambios y tensiones que se han empezado a visibilizar cuestionan y desdibujan el sentido que se le ha atribuido a la educación escolar y formal (Coll, 2009). Esta pérdida del sentido se evidencia en el debate de los básicos imprescindibles en el marco educativo lo que, inevitablemente, nos invita a repensar el proceso de enseñanza aprendizaje (Coll, et al., 2008) dando lugar a estudiantes más implicados y protagonistas de dicho proceso. Es crucial re-definir el para qué, el qué y el cómo de la educación con el objetivo de frenar las consecuencias del desdibujamiento del sentido como lo son el fracaso escolar, el absentismo, la pérdida de interés, entre otros (Coll, 2013). Hay que mencionar, además, que la pandemia del Covid19 evidenció con más énfasis todos estos retos y desafíos a los que la educación intenta responder, ya que ha hecho patentes las desigualdades en el acceso y aprovechamiento de los recursos y contextos de aprendizaje, situando a la escuela como principal agente para la lucha de las inequidades educativas. Tal como refleja la ONU (2020):

“La pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19) ha provocado la mayor interrupción de la historia en los sistemas educativos, que ha afectado a casi 1.600 millones de alumnos en más de 190 países en todos los continentes”, lo que inevitablemente evidenció desigualdades educativas preexistentes” (ONU, 2020, p.2).

Hoy día, a partir de la visibilización otorgada a la nueva ecología del aprendizaje, podemos distinguir varios retos que la educación actual debe alcanzar para dar respuesta a todas las debilidades del sistema. Resumidamente, el objetivo radica en lograr que el sistema educativo y los aprendices se adecuen a la nueva ecología del aprendizaje. En otras palabras, el mismo exige que los aprendices sean competentes (Coll, 2018), es decir, que logren resolver problemas complejos, sepan cómo trabajar con otros, se autoregulen, puedan otorgar sentido y valor personal a lo que aprenden, entre otras cosas. Tal como comenta Coll (2016), tomar en cuenta los intereses de los alumnos¹ y su capacidad para tomar decisiones sobre sus necesidades de aprendizaje es el primer paso para lograr la construcción de la IdA. Parte de este trabajo implica poder conectar aquello aprendido dentro de la escuela con los contextos y experiencias fuera de la misma. Tener en cuenta a los

¹ Se utilizará el genérico alumnos y profesores, para hacer referencia a los dos géneros de forma indistinta. Este uso no supone ni quiere reflejar ninguna discriminación por motivos de género.

intereses y opciones personales en el aprendizaje escolar implica dar cuenta que las mismas también se originan fuera de la escuela y son igual de importantes que los que se dan dentro de la misma. Unir y vincular ambos contextos es personalizar y dar mayor sentido al aprendizaje. Asimismo, todo esto conlleva conocer como son las personas como aprendices, es decir tener en cuenta a su IdA. Reconocer y dar lugar al concepto de IdA (Engel y Coll, 2021) nos permitirá dar respuesta a la pérdida del sentido del aprendizaje escolar por parte de los alumnos y a la necesidad de formar aprendices capaces de aprender a lo largo y ancho de la vida.

El presente documento, trabajo de fin de máster (TFM) de la especialidad de intervención psicoeducativa del Máster Interuniversitario de Psicología de la Educación (MIPE), pretende contribuir a esta reflexión por medio del análisis del impacto que tiene el programa KOA Aventura en la construcción de la identidad de aprendiz del alumnado de la UEC de la Mina, en el marco de la personalización del aprendizaje. Para lograr lo anterior, en primer lugar se presenta una revisión bibliográfica de la temática en cuestión, luego se procede a contextualizar la UEC donde se intervino y la asociación *Experientia* creadora del programa KOA. Seguidamente, se realiza una descripción de la metodología utilizada para la recogida de datos y los resultados obtenidos. Conforme lo anterior, se presenta la discusión de los resultados y se realiza una propuesta de mejora en línea con el marco teórico inicialmente presentado. Por último, se cierra este trabajo con las conclusiones y principales ideas fuerzas, así como señalando las limitaciones del trabajo, invitando a que la reflexión realizada persista y lleve a formular nuevas preguntas y respuestas.

II. Referentes teóricos: descripción de la temática y justificación de la propuesta

2.1.- Los retos de la escuela ante la nueva ecología del aprendizaje

En los últimos años se han estado gestando ciertos cambios a nivel mundial en relación al avance de la globalización y la tecnología. Estos cambios, junto con los políticos, sociales, económicos y culturales, han impactado en la concepción de la educación, modificando las situaciones y contextos en los que se desarrolla el aprendizaje y a los parámetros del mismo, dando lugar a lo que se conoce como la nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2013). Esta perspectiva ha evidenciado la necesidad de cambiar los parámetros de la educación pasando de un modelo de escolarización universal a una acción educativa distribuida e interconectada, en la cual el dónde y con quien (multiplicidad de escenarios y agentes educativos), el cuándo (necesidades de aprendizaje en diferentes etapas de la vida), el qué (competencias para el siglo XXI), el para qué (formar aprendices competentes capaces de seguir aprendiendo a lo largo de la vida) y el cómo (participando en comunidades de interés, práctica y aprendizaje teniendo en cuenta a las TICS) se redefinen dando respuesta a los retos de la nueva ecología del aprendizaje. En otras palabras, esta última, puede ser definida como la manifestación del cambio que están experimentando, en el marco de la Sociedad de la Información, las prácticas sociales y culturales.

La nueva ecología del aprendizaje destaca por tres rasgos que la definen. En primer lugar toma en consideración que el aprendizaje se producirá a lo largo y a lo ancho de la vida (también conocido como *life-long and life-wide learning* (Tuijnman y Boström, 2002) y tiene en cuenta a las TICS digitales como nuevos contextos de actividad y oportunidades para aprender. En segundo lugar, toma a las trayectorias de aprendizaje como vías de acceso al conocimiento en la nueva Sociedad de la Información (Arnseth y Silseth, 2013) poniendo el

énfasis en la diversificación y multiplicidad de contextos tanto donde se produce el aprendizaje. En tercer lugar, se destaca la necesidad de adquirir conocimientos básicos a través de currículos basados en competencias y la personalización del aprendizaje como estrategia de atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva que considera la singularidad de las trayectorias de aprendizaje.

Desde un enfoque socioconstructivista del aprendizaje se define al proceso de enseñanza y aprendizaje como un proceso de co-construcción del conocimiento que se produce en la actividad conjunta que se da entre el aprendiz, el agente educativo y los contenidos (Tharp, 2002). La educación no solo debe favorecer un desarrollo normativo, que contemple el dictado de reglas y procedimientos, sino también sistemas eficaces que respondan a un acceso igualitario (Ruiz, 2020). Tal como expone Coll (2004):

“La educación, entendida como el conjunto de prácticas sociales mediante las cuales y gracias a las cuales los grupos humanos promueven el desarrollo y la socialización de sus miembros, incluidos los más jóvenes, es una responsabilidad que compete a la sociedad en su conjunto”. (p.6).

Teniendo en clara esta definición, deberíamos pensar que la educación no solo puede ser parte y responsabilidad de un conjunto de instituciones formales, sino que expandir este concepto a otros ámbitos nos invita a repensar no sólo esta definición de la educación, sino también el sentido de la misma. Tal como argumenta el autor, ampliar la visión de la educación exige una transformación social, cultural, política y económica, que no solo implica a la educación escolar y a sus funciones, competencias y responsabilidades, sino a otros escenarios, como por ejemplo las familias y comunidades que también tienen un rol fundamental en el desarrollo y formación de las personas.

Todos estos cambios impulsan nuevos desafíos que nos invitan a salir del modelo de escolarización universal y del foco en la educación escolar y formal. Gradualmente, se ha ido perdiendo el sentido de la educación escolar (Coll, 2009) originando como consecuencia desigualdades económicas, poca preparación para el mercado laboral, baja calidad educativa, entre otras. En lo que se refiere al currículum, cada vez más alumnos y familias no encuentran sentido a los contenidos escolares ni pueden relacionar aquello que se enseña en la escuela con los intereses personales, lo que, en definitiva, se traduce en bajo rendimiento escolar, absentismo, fracaso escolar, indiferencia y poca motivación por parte del alumnado (Coll, 2013). Tal como explicitan Coll y Martín (2006), la tarea urgente y prioritaria de la mayoría de los sistemas educativos es repensar el currículum escolar desde lo esencial, lo imprescindible, lo irrenunciable y descargarlo del exceso de contenido. Esto será posible, siempre y cuando, en primer lugar, se redefina el para qué y el qué y el cómo del aprendizaje escolar.

Redefinir las finalidades, funciones y objetivos (para qué) y las intenciones educativas concretadas en competencias y contenidos (qué y cómo) plantea ciertos retos que intentan dar respuesta al desdibujamiento del sentido del aprendizaje escolar. En concreto, varios autores ya nos iluminaban sobre la necesidad de distinguir la educación en el sentido amplio del término de la educación escolar reconociendo la existencia de contextos ajenos a la escuela que ofrecen oportunidades y herramientas para aprender (Bronfenbrenner, 1979). Tener en cuenta dichos contextos nos interpela a tomar en consideración las trayectorias individuales de aprendizaje y a conectar itinerarios de aprendizaje como objeto de la acción educativa (Esteban-Guitart et al., 2020; Ito et al., 2013).

Lo dicho hasta aquí supone trasladar el centro de interés hacia las trayectorias individuales de aprendizaje, entendidas como el conjunto de experiencias de aprendizaje interrelacionadas que tienen los aprendices en los espacios en los que participan y en donde se les ofrecen oportunidades, recursos e instrumentos para aprender (Coll, 2016; Engel y Membrive, 2018). Tal como explicita Coll (2014), no solo es crucial tomar en consideración las trayectorias individuales de aprendizaje en el centro de la acción educativa, sino también ayudar a los alumnos a reflexionar sobre esos aprendizajes conseguidos a través de las experiencias en distintos contextos con el fin de reconstruir sus propias trayectorias de aprendizaje.

Comprender las características de trayectorias individuales de aprendizaje nos arroja información acerca de los caminos que deberíamos seguir para adaptar el sistema educativo a cada alumno con el objetivo de lograr aprendizajes con sentido y valor personal, generalizables a lo ancho y a lo largo de la vida.

Las trayectorias individuales de aprendizaje presentan 3 características principales. La primera consiste en que tienen una dimensión sincrónica -abarcando todas las experiencias de aprendizaje a lo largo y ancho de la vida- y una diacrónica -en la medida que los/as aprendices conectan, construyen y reconstruyen dichas experiencias (Engel y Membrive, 2018). Como segunda característica, son únicas y personales, no solo porque dependen de los contextos a los que el aprendiz puede acceder, sino también de elecciones y opciones personales, así como de la naturaleza de las actividades en las que se ven involucrados. Además, tal como comenta Coll (2013), cada persona construye su trayectoria individual de aprendizaje que responde a sus intereses y necesidades. Por último, la riqueza de dichas trayectorias es sensible a la competencia del aprendiz para establecer relaciones entre sus experiencias de aprendizaje (Engel y Membrive, 2018).

Retomando lo que argumentaba Coll (2013) en relación a los retos para redefinir el qué y el cómo del aprendizaje escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje, se deben tomar en cuenta algunos aspectos que involucran la planificación y puesta en marcha de estrategias de atención a la diversidad para que todos los alumnos logren los básicos imprescindibles y deseables a través de estrategias de personalización del aprendizaje. Al mismo tiempo se argumenta la necesidad de incorporar al currículum estrategias orientadas a desarrollar en el alumnado su identidad como aprendices (Falsafi, 2011).

2.2.- Modelos de atención a la diversidad: La personalización del aprendizaje

Según la Comisión Europea (2021) una educación inclusiva y accesible lucha contra la pobreza y crea sociedades inclusivas. Todas las personas tienen el derecho a todos los niveles y formas educativas durante toda la vida. Las instituciones escolares y sus legislaciones deben proveer las condiciones para un enfoque inclusivo. Partiendo del principio de normalización (Wolfensberger, 1972), considerando la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (*Boletín Oficial del Estado*, 103, de 30 de abril de 1982. <https://www.boe.es/eli/es/l/1982/04/07/13>), y agregando la Declaración de Salamanca (1994), llegamos a la Convención de la ONU (2006) sobre los derechos de las personas con discapacidad lo que nos invita a pensar en el recorrido histórico que intenta visibilizar el concepto de la educación inclusiva. El *Index for inclusion* de (Sandoval et al., 2013) expone, haciendo referencia a la Conferencia Mundial sobre necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad (UNESCO, 1994) la siguiente declaración:

“Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves”. (UNESCO, 1994, p.59).

A diferencia del modelo clínico que resalta que las dificultades en educación se consideran producidas por las deficiencias, o problemáticas personales, el modelo social propuesto por Booth y Ainscow (2000) crea el concepto de barreras al aprendizaje y a la participación reemplazando a las NEE o necesidades educativas especiales. Este avance nos hace cambiar de mirada y poner el foco en la inclusión y en los procesos de mejora educativa. Según propone Sandoval y otros (2013), la eficiencia y mejora escolar se logra cuando los centros escolares amplían sus relaciones con otros agentes e instituciones, cuando el cambio se planifica y se sistematiza y cuando se toma a la evaluación como imprescindible para las mejoras planteadas. La inclusión implica identificar y minimizar las brechas entre personas y maximizar sus recursos (Booth y Ainscow, 2000).

Justo como se expuso anteriormente, las estrategias de personalización del aprendizaje se muestran como una herramienta fundamental para abordar la atención a la diversidad desde una mirada inclusiva. Según señala Coll (2016), el enfoque de la personalización del aprendizaje surge como una posible respuesta a los retos que plantea la nueva ecología del aprendizaje ya que intenta diversificar oportunidades, recursos y experiencias en función de las necesidades e intereses de los alumnos. Sin embargo, el distanciamiento entre lo que los alumnos hacen dentro de la escuela y lo que hacen fuera y los currículos cerrados y únicos para todos hacen que la personalización del aprendizaje se vuelva casi una utopía.

Retomando las ideas anteriores y con el fin de hacer frente a estos retos, Coll (2013) comenta que personalizar el aprendizaje implica no solo adaptar la acción educativa a cada alumno eliminando las barreras para el aprendizaje, sino que también atienden a sus intereses y necesidades. A diferencia de las estrategias de atención a la diversidad que buscan que los alumnos construyan significados sobre los contenidos de aprendizaje, la personalización tiene como objetivo que los alumnos atribuyan sentido al aprendizaje escolar en un sentido amplio del término. En otras palabras, la personalización constituye un medio para lograr que los alumnos atribuyan sentido y valor personal a los aprendizajes escolares (Coll, 2018a).

Personalizar el aprendizaje requiere de un cambio y transformación del sistema educativo que obliga a ajustarlo a la nueva ecología del aprendizaje. Coll (2018a) argumenta que personalizar constituye un reto indispensable y pone de manifiesto que la tarea de hoy día reside en discutir cómo y cuáles son los medios más apropiados para llegar a la misma. En esta línea, el autor propone que personalizar el aprendizaje supone actuar a nivel de al menos una de las tres dimensiones siguientes: la reflexión sobre los propios aprendizajes y la identidad del aprendiz, la conexión de experiencias de aprendizajes que se han producido en contextos y momentos diferentes, y la promoción y desarrollo de los intereses de los aprendices (Coll, 2018b).

Personalizar incluye incluir y utilizar ciertas estrategias que deben ser tenidas en cuenta para reforzar y promover el sentido de los aprendizajes escolares. Entre ellas podemos

destacar la importancia del trabajo en torno a los intereses, objetivos y opciones de aprendizaje del alumnado. Asimismo, implica el reconocimiento y aceptación de la capacidad de decisión y control de los aprendices sobre su propio proceso de aprendizaje (Bray y McClaskey, 2015; Coll, 2013b, 2018b). En relación a las trayectorias individuales de aprendizaje, otra estrategia consiste en facilitar al alumnado la conexión de las experiencias de aprendizaje vividas en diferentes momentos y contextos de actividad (Coll, 2016, 2018b; Ito et al., 2020; Takeuchi et al., 2019). Para lograr esto es crucial destinar tiempos y espacios para promover la reflexión de los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje, independiente del momento y lugar donde estos se hayan producido, y sobre sí mismos como aprendices. Otra estrategia es promover aprendizajes social y culturalmente sensibles. Como refieren Llopart y Esteban-Guitart (2018) los procesos de escolarización que se desarrollan en entornos diversos requieren de una aproximación pedagógica que tome en cuenta los diferentes elementos culturales presentes. Lo anterior permitiría contextualizar el currículum en respuesta al nicho ecológico de las distintas familias que son parte de la comunidad educativa. En relación al currículum, tal como mencionamos anteriormente, otra estrategia de personalización consiste en la organización de un currículum competencial “en torno a la adquisición y el desarrollo de competencias transversales y específicas” (Coll, 2018b, p. 17). Ya llegando al final y sin dejar de lado a las TICS, otras estrategias hacen alusión a considerar las oportunidades de aprendizaje y recursos de la comunidad, así como los disponibles en la red (Coll, 2018b). Finalmente, y no por eso menos importante, la última estrategia, explicada mejor en el siguiente apartado, implica la promoción de aprendizajes con una base experiencial a través del uso de metodologías de indagación.

2.3.- Personalización del aprendizaje y actividades con base experiencial

John Dewey (1936) fue pionero en incursionar en la necesidad de la experiencia para que los aprendizajes fueran relevantes y significativos para el aprendiz. De hecho, el autor sostenía que la experiencia es algo que le sucede al aprendiz como un todo, entiende el aprendizaje en simultáneo con la experiencia, como una situación en la que se combinan la acción y el pensamiento reflexivo como un continuum (Dewey, 1936). El aprendiz no necesita una preparación ajena a la práctica, sino que lo importante es la instancia vivencial y experiencial. Los autores previamente mencionados sostienen que el conocimiento se crea a través de la transformación provocada por la experiencia. La experiencia misma cobra relevancia por sí sola en el proceso de aprendizaje, ya que puede ser trasladada a una conceptualización abstracta la cual es testada activamente a través de nuevas experiencias (Kolb, 1984).

La terapia a través de la aventura se enmarca dentro de las terapias experienciales y se sostiene en crear experiencias de reto centradas en la acción. El participante es, por tanto, activo en las actividades y las propuestas son reales y tienen consecuencias naturales. En este proceso es fundamental la reflexión como elemento crítico. Se enfoca hacia conductas exitosas, destacando las fortalezas y dejando atrás las conductas disfuncionales (Arbuthnott et al., 2018). Algunos beneficios que aporta este tipo de terapia, según los autores, son: fomentar la autoestima del participante, favorecer el descubrimiento personal, fortaleciendo la identidad y el crecimiento, ayudar a adquirir habilidades, en especial sociales y de autoconocimiento, aumentar la capacidad para resolver conflictos aportando herramientas de diálogo y facilitar un aprendizaje basado en la experiencia.

Los beneficios que aportan las actividades con base experiencial pueden ser tomados en

cuenta para personalizar el aprendizaje. Reflexionar sobre dichos procesos es crucial para lograr que el alumno cree experiencias subjetivas de aprendizaje y construya su IdA.

Sin embargo, y tal como se refirió previamente, estas estrategias por sí solas no conducen a la personalización, el cambio debe abarcar a todo el sistema educativo y “la implicación, la colaboración y la corresponsabilización de otros agentes sociales y comunitarios en la educación y formación del alumnado” (Coll, 2018b, p.6).

2.4.- La identidad de aprendiz desde un enfoque sociocultural

Resumiendo los apartados anteriores, hoy día podemos argumentar que existen una serie de retos que la educación actual debe alcanzar para dar respuesta a todas las falencias del sistema. Por un lado, uno de los retos es que los alumnos puedan otorgar sentido y valor personal a lo que aprenden. Una manera para lograr esto, tal como comenta Coll (2016), es tomar en cuenta los intereses de los alumnos y su capacidad de tomar decisiones sobre sus necesidades de aprendizaje. Que los estudiantes puedan organizar y co-diseñar sus entornos de aprendizaje otorga mayor sentido y motivación en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, el segundo reto implica conectar aquello aprendido dentro de la escuela con los contextos y experiencias fuera de la misma. Tener en cuenta los intereses y opciones personales en el aprendizaje escolar implica dar cuenta que los mismos también se originan fuera de la misma y son igual de importantes que los que se dan dentro. Unir y vincular ambos contextos es personalizar y dar mayor sentido al aprendizaje. Por último, reconocer y dar lugar al concepto de IdA, ya que viene a responder a desafíos como la pérdida del sentido del aprendizaje escolar por parte de los alumnos y a la necesidad de formar aprendices capaces de aprender a lo largo y ancho de la vida (Engel y Coll, 2021).

Con el fin de situar y contextualizar la noción de la IdA que se tomará en consideración para la realización de este TFM, a continuación, se sintetiza su concepción. Falsafi y Coll (2010) reconocen 3 aspectos del estudio sociocultural del concepto de identidad. Por un lado, resaltan la importancia de la naturaleza discursiva o retórica de la identidad (Bruner, 1996; Gee, 2000), por otro lado, destacan el vínculo entre la construcción de la identidad y la actividad, en tanto que parte de la práctica social (Benwell y Stokoe, 2006) y en tercer lugar, enfatizan el papel fundamental del reconocimiento en el proceso de construcción de la identidad (Bernstein & Solomon, 1999; Gee, 2000). Otro rasgo importante a tener en cuenta desde el paradigma sociocultural es que, si bien la identidad puede entenderse como un recurso personal, el origen de sus componentes, su función y valor se definen en estos términos socioculturales y se construyen desde el intercambio, es decir, su construcción requiere siempre de la experiencia subjetiva de un sujeto (Falsafi y Coll, 2010).

Tal como propone Falsafi (2011) las identidades, contextualizadas desde la visión sociocultural, tienen cuatro características principales. La primera es que las identidades se construyen a través de la participación en actividades situadas en contextos sociales y culturales específicos. Lave y Wenger (1991) argumentan que participar en diversos contextos de actividad conforma la identidad personal (quién soy) y cómo se interpreta eso que se hace. En otras palabras, el aprendizaje es una experiencia de identidad en tanto transforma quienes somos y qué podemos hacer (Wenger, 2001). La segunda característica se asocia al reconocimiento del otro para formar y construir esa identidad. A través del diálogo interno y externo me reconozco y construyo mi identidad (Gee, 2000). Es decir, formar una identidad depende de la interacción con otras personas (Engel y Coll, 2021). La tercera caracteriza a la identidad como funcional; en efecto, construimos una identidad en

tanto la necesitamos. Y la última característica se refiere a la capacidad del lenguaje y su naturaleza discursiva para construir una identidad (Engel y Coll, 2021). En relación a lo que concierne a este trabajo final, el foco estará puesto en una noción específica que es la de Identidad de Aprendiz.

Engel y Coll (2021) definen a la IdA como “el conjunto de significados que las personas construimos sobre nosotros mismos como aprendices con unas determinadas características y con una mayor o menor capacidad para aprender en determinadas situaciones o actividades” (p. 3). Estos mismos autores agregan además que la IdA se construye a partir de las trayectorias individuales que el aprendiz hace a lo largo y a lo ancho de su vida en diferentes contextos, formales o informales, virtuales o presenciales.

Asimismo, y siguiendo con las características de la IdA, es importante diferenciar y distinguir la noción de IdA del autoconcepto académico. La diferencia crucial reside, por un lado, en la conceptualización teórica y, por otro lado, en el foco donde se pone la actividad. La primera, desde una visión socioconstructivista, remite a los procesos intra e interpsicológicos y el foco está puesto en el reconocimiento que uno mismo realiza como aprendiz en los diferentes contextos y actividades de aprendizaje. Asimismo, implica mayor flexibilidad y dinamismo en relación a la construcción de esa identidad en los diferentes momentos de la vida del sujeto. La segunda se enmarca desde la visión de la psicología cognitiva y refiere a todo el mundo interno del individuo. En concreto, alude a la visión que uno tiene de sí mismo en el contexto formal de educación y en relación a alguna disciplina en específico. A diferencia de la IdA, el autoconcepto académico implica mayor estabilidad y remite a un rasgo individual del sujeto (Engel y Coll, 2021). El modelo propuesto por Coll y Falsafi (Coll y Falsafi, 2008, 2010a, 2010b; Falsafi, 2011; Falsafi y Coll, 2011, 2015) distingue tres modalidades de construcción de la IdA y múltiples elementos que inciden en la construcción del mismo.

En relación a las modalidades de construcción de la IdA, tal como indican Engel y Coll (2021), el modelo distingue 3 modalidades en relación al lugar y al tiempo que lleva esa construcción, a las funciones que cumple esa modalidad y a las implicaciones con respecto a la intervención educativa. En correspondencia al lugar y al tiempo, las modalidades “en la actividad” (*in activity*, es decir, durante la actividad) y “sobre la actividad” (*on activity*, después de haberse realizado) tienen como foco una actividad de aprendizaje singular que se realiza en un periodo limitado de tiempo. En la modalidad “a través de la actividad” (*cross-activity*), la misma se realiza a partir de la interacción de distintas experiencias de aprendizaje durante un periodo de tiempo. En relación a las funciones, las dos primeras tienen que ver con el impacto que dichas experiencias tienen en la construcción de la IdA y la tercera implica la conexión de dichas experiencias de aprendizaje que conducen a la construcción de significados sobre uno mismo como aprendiz más allá de las experiencias individuales de aprendizaje que cada uno experimenta (Engel y Coll, 2021).

Para terminar, en cuanto a las implicaciones para la intervención educativa, en las dos primeras modalidades, la construcción de la IdA puede ser inducida o espontánea en una actividad dirigida y planificada, mientras que, la tercera, requiere de actividades planificadas que favorecen intencionalmente la construcción de la IdA, ayudando al aprendiz a realizar este proceso y “conectar, construir y reconstruir las experiencias de aprendizaje que tienen su origen en los diferentes contextos de aprendizaje en los que participa” (p. 4). En las tres modalidades de construcción de la IdA, cabe destacar que, tal como distinguen (Valdés et al., 2016), las experiencias de aprendizaje son subjetivas. En otras palabras, el aprendiz reconoce haber aprendido algo porque interpreta esas actividades desde sus intereses, o

motivaciones. Si esto no está presente, se podría pensar que no hay aprendizaje o conexión entre actividades de aprendizaje.

Entre los elementos que inciden en la construcción de la IdA, que tienen una relación directa con el trabajo del TFM en relación al marco metodológico, Engel y Coll (2021) destacan los siguientes: a) los motivos del aprendiz para participar en las actividades de aprendizaje y las metas de aprendizaje que persigue; b) los otros significativos que participan en las experiencias de aprendizaje y sus actos de reconocimiento; c) los recursos discursivos presentes en el contexto sociocultural más amplio; d) la convergencia o interferencia de otras identidades de la persona con la IdA; e) las características de las actividades de aprendizaje; y f) las emociones asociadas a las mismas (p. 5).

A. Los motivos del aprendiz para participar en las actividades de aprendizaje y las metas de aprendizaje que persigue

Los motivos de aprendizaje en relación a una actividad se concretan según los autores en metas a corto plazo que van a incidir y repercutir en dicha actividad de aprendizaje. Los motivos tienen que ver con el por qué se aprende o se desea aprender. Las metas, que pueden o no estar relacionadas con la actividad de aprender, involucran las acciones que cada alumno hace en relación al proceso de aprendizaje. Si las metas están relacionadas con la actividad de aprendizaje, existe motivación intrínseca que guía el querer aprender. Aquellas no relacionadas con la actividad de aprendizaje dependen más bien de una motivación extrínseca, o dicho en otras palabras, de buscar reconocimientos fuera o , por el contrario, evitar algo que no desean, como un castigo o sentimientos negativos de frustración o vergüenza. Al mismo tiempo, tal como resaltan los autores Engel y Coll (2021) ,en las metas y motivos influyen los intereses puestos en esa actividad. Esto puede otorgar mayor motivación y mayor valor a lo aprendido. Es crucial, sin embargo, que el alumno comprenda los objetivos y metas de las actividades para que logre estar en consonancia y en sintonía con su proceso de aprendizaje.

B. Los otros significativos que participan en las experiencias de aprendizaje y sus actos de reconocimiento

Tal y como comentan Engel y Coll (2021), “los otros significativos son aquellos que el alumno identifica como personas que tienen o tuvieron una influencia decisiva en su trayectoria de aprendizaje ayudándolo a reconocerse como aprendiz” (p.7). En este sentido no sólo lo son maestros o compañeros de clase, si no cualquier persona que el aprendiz considere como significativo. Estas personas pueden variar en el tiempo y ser significativas en algún momento vital pero no en otro. El hecho de que un aprendiz se reconozca como tal depende del reconocimiento que el otro haga de sí mismo. Este reconocimiento o actos de reconocimientos juegan un papel fundamental en la construcción de la IdA, en tanto visibilizarlos nos ofrece oportunidades para ajustar la acción educativa en pos de otorgar mayor sentido al aprendizaje. Los actos de reconocimientos pueden ser explícitos o implícitos, sin embargo, solo serán reconocimientos en tanto el aprendiz los identifique y perciba como tal; en otras palabras, son el resultado de la interpretación del alumno. En resumen, tal como menciona Saballa (2019), el reconocimiento de uno como aprendiz se produce en dos planos: a nivel interpersonal, con los

reconocimientos explícitos o implícitos de los otros y a nivel intrapersonal, con la interpretación que el alumno realiza de los mismos convirtiéndolos en actos de reconocimiento.

C. Los recursos discursivos presentes en el contexto sociocultural

Los significados que uno construye sobre lo que es el aprendizaje y ser un aprendiz no solo se limitan o se construyen en el contexto educativo o en actividades propias de aprendizaje. Estos discursos están presentes en los contextos, discursos y prácticas socioculturales por las que atraviesa el alumnado. Estos discursos, por tanto, pueden variar y modificarse con el tiempo y los espacios de inserción. Los recursos discursivos presentes en los contextos socioculturales nos ofrecen ideas sobre lo que implica aprender, qué es ser un buen aprendiz, como aprendo en otros contextos, que tipos de contenidos son más importantes que otros, entre otros.

D. La convergencia o interferencia de otras identidades de la persona con la IdA

La IdA, tal como explicitan Engel y Coll (2021), puede estar influida por las otras identidades del alumno, como la de género, cultural o social. Participar de diversos contextos de actividad crea identidades y en esa participación inevitablemente aprendemos. En otras palabras, construir una IdA es el requisito para construir otras identidades. En palabras de Falsafi y Coll (2011) “todo proceso de construcción de identidad requiere, de un modo u otro, aprender a participar en las prácticas de la comunidad de referencia” (p.8). La identidad de género o cultural pueden interferir con la IdA. Ej: los chicos aprenden mejor que las mujeres o en la cultura gitana ser un buen aprendiz es distinto a otras culturas.

E. Las características de las actividades de aprendizaje

Falsafi (2011) argumenta que las características de las actividades de aprendizaje por las que experimenta el alumno son siempre subjetivas y determinan la construcción que el alumno hace de esa IdA. Parte de esas experiencias pueden verse influenciadas según el contexto sociocultural de los alumnos, los participantes, el tipo de contenidos de aprendizajes, los resultados esperados, el momento vital en el que suceden, entre otros.

F. Las emociones asociadas a las actividades de aprendizaje

El último elemento importante que incide en la construcción de la IdA es la emoción o juicios de valor interpretados a partir de las experiencias de aprendizaje vividas por el alumno (Valdés, 2016). Las emociones valoradas como positivas, negativas o sin valor en algún momento dado pueden resignificarse con el tiempo y constituir una experiencia distinta a la vivenciada en aquel momento. Asimismo, la experiencia dialógica de la construcción de la IdA hace posible la reconstrucción de esas experiencias de aprendizaje. Estas pueden convertirse, según la autora, en experiencias claves de aprendizaje si se observan, se reconocen y se resignifican. Estas últimas se destacan por el alto impacto emocional que pueden dejar en el alumno y la transformación que pueden jugar a la visión que el alumno tenía hasta el momento de su IdA.

En palabras de la autora, estas experiencias clave “se originan cuando el alumno se enfrenta a una situación en la que no cuenta con conocimientos que puedan ayudarlo a entender lo que está experimentando (por ejemplo, una situación en la que se siente superado por las exigencias de la actividad de aprendizaje) o en la que se produce una ruptura respecto a cómo se reconocía hasta ese momento como aprendiz en ese tipo de situaciones (antes se atribuía unas características determinadas y la nueva situación le hace dudar de poseerlas)” (Valdés, 2016, p.10).

Para finalizar este apartado, es importante tener en cuenta que parte del objetivo de la educación formal y escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje es crear aprendices competentes que sepan aprender a lo largo y a lo ancho de la vida. Tal como explicitan Barron (2006) y Coll (2013), ayudar a los alumnos y las alumnas a construir significados sobre sí mismos como aprendices es crucial para lograr aprendices competentes con una *IdA* habilitadora. Parte de este trabajo implica crear oportunidades para reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje y sobre sí mismos. Ser parte y ayudar a diseñar situaciones y contextos para ayudar a los alumnos a reconocerse como aprendices implica, según Coll (2018), reconocer y explicitar preguntas como las siguientes: qué debo saber si quiero enfrentarme a determinada situación, con qué experiencias previas cuento para hacer frente a dichas exigencias, cómo y a quién puedo pedir ayuda, cuáles son mis fortalezas y mis debilidades, cómo aprendo mejor, entre otras.

Reflexionar implica un proceso complejo que no se da de manera espontánea, sino que implica una preparación y ser parte de actuaciones dirigidas y sistemáticas que le permitan al alumno practicar la reflexión en diferentes espacios y lugares de aprendizaje. Crear dichas prácticas es necesario para crear *IdA* habilitadoras de sentido en todos los alumnos.

III. Descripción de la práctica profesional y su contexto

3.1.- Descripción del contexto de intervención: Asociación *Experientia*

Experientia es una entidad sin ánimo de lucro pionera en la implementación de la Terapia a través de la aventura en España. Los programas llevados a cabo por el equipo van dirigidos principalmente a jóvenes en riesgo de exclusión social o abandono escolar que están escolarizados en las UEC y pacientes particulares que quieran participar en otros programas (psicoterapéuticos, por ejemplo). La terapia a través de la aventura es una metodología de intervención psicoterapéutica en España con más de 60 años de desarrollo e investigación científica en otros países (Cal, 2019). La asociación implementa programas terapéuticos y de desarrollo personal con terapia a través de la aventura y terapia en la naturaleza como metodología de intervención.

La misión de *Experientia* consiste básicamente en 4 aspectos:

- Desarrollar programas terapéuticos y de intervención psicosocial desde una concepción integral de la salud utilizando la terapia a través de la aventura;
- Promover la formación y la difusión de la terapia a través de la aventura como metodología de intervención para profesionales de la salud mental y de la intervención social;

- Generar espacios de encuentro entre profesionales que usen la terapia a través de la aventura como metodología de intervención
- Participar en acciones y proyectos internacionales con instituciones afines.

Según la información que ofrecen en su web, la asociación tiene por objetivo ofrecer programas de terapia a través de la aventura de manera regular y continuada, ser un referente terapéutico mediante la creación de líneas de investigación; proporcionar formación y asesoramiento para la creación de nuevos programas terapéuticos, y participar activamente en la Red Europea de Terapia a través de la aventura.

Actualmente la misión y visión de *Experientia* se encuentran en un proceso de cambio y evolución hacia un modelo organizacional más eficiente (TEAL), cuyo objetivo es potenciar el talento de los trabajadores, que se complementan entre ellos, mediante una puesta en común de sus conocimientos y una integración a todos los niveles (Laloux, 2016). A partir de dicho proceso, hoy día, la asociación se encuentra en pleno proceso de redefinición de su misión y objetivo. Según lo comentado en una entrevista con Mathias, mi tutor e Irene, coordinadora de proyectos, sus valores y principios siguen intactos, en el sentido que desde *Experientia* se pretenden cultivar valores como la profesionalidad, pasión y vocación, siguiendo las directrices éticas medioambientales de “*leave no trace*” o “no dejar rastros” (McGivney, 2003). Su objetivo es ofrecer servicios terapéuticos de calidad que prioricen las siguientes premisas: la salud universal y el fomento de la calidad de vida como derechos fundamentales y al alcance de todas las personas; una concepción holística de la persona, entendiendo al ser humano como un todo; y por último, la humanización en la relación de ayuda, donde el vínculo entre participante y profesional es fundamental en el proceso terapéutico y aprendizaje experiencial a través de la conexión de la persona con la naturaleza.

En la actualidad *Experientia* ofrece 3 tipos de programas con funciones distintas: programas terapéuticos, de formación y supervisión y psicoterapia. Los primeros se realizan en colaboración con otras entidades (asociaciones, fundaciones, hospitales, centros educativos) y algunos son programas abiertos para que personas interesadas puedan inscribirse. La mayoría están dirigidos a jóvenes en riesgo de exclusión social, jóvenes con padre o madre en proceso oncológico avanzado, pacientes de salud mental, entre otros. Los segundos apuntan a conseguir que la Terapia a través de la aventura (TA) y la Terapia en la naturaleza (TN) sea una opción validada de tratamiento en España, como ya ocurre en muchos otros lugares del mundo. Mediante diversos programas de formación específica, acercan esta metodología a profesionales de la salud y de la intervención social con interés en desarrollarse en esta área. Los últimos ofrecen terapia individual, familiar y grupal en un contexto diferente como lo son los espacios naturales.

3.2.- Descripción del Programa KOA en la UEC de La Mina Salesians

La asociación *Experientia* es una entidad que ofrece servicios a otras entidades privadas o fundaciones, de forma subcontratada. Koa Aventura está enmarcado en los proyectos propios que impulsa la Fundación *Nou Cims*² a partir de la identificación de retos sociales no

² Es una entidad sin ánimo de lucro constituida en Barcelona en el año 2015. Crea y desarrolla proyectos sociales innovadores, transformadores y sostenibles en los ámbitos de la empleabilidad, el bienestar emocional y

cubiertos. De esta manera, esta última desarrolla el proyecto desde cero y crea un equipo de profesionales que lo ejecuta en colaboración con entidades, instituciones y personas. El programa Koa desarrollado en el párrafo siguiente es un ejemplo de lo previamente descrito.

Actualmente, Expertientia está llevando adelante el programa Koa Aventura, financiado por La Fundación Privada Nous Cims. El mismo se sitúa dentro de los programas terapéuticos descritos previamente. La Fundación tiene como foco la creación de proyectos sociales de alto impacto (proyectos innovadores y sostenibles, es decir que logren generar prosperidad económica, integridad del medio ambiente y equidad social), que aceleran la transformación de la vida de las personas, consiguen una mejora real de su situación de vulnerabilidad intentando ser estos escalables, replicables y autosuficientes (Fundación Privada Nou Cims, 2015). La actividad de *Nous Cims* se basa en 3 líneas de actuación: empleabilidad, bienestar emocional y desarrollo global.

Dentro de las prácticas he podido ver el desarrollo del programa Koa Aventura, que se origina en la línea de proyectos que apuntan a fomentar el bienestar emocional en jóvenes vulnerabilizados. Un entorno vulnerable socioeconómicamente, las relaciones disfuncionales con familiares u otros adultos en niños y jóvenes, son situaciones que suponen un fuerte impacto emocional. Para *Nou Cims*, el bienestar emocional es un concepto amplio, que tiene que ver con la experiencia subjetiva de sentirse bien, en armonía y con tranquilidad. Según la OMS, la salud o el bienestar emocional es un estado de ánimo en el cual la persona se da cuenta de sus propias aptitudes, puede afrontar las presiones normales de la vida, puede trabajar productiva y fructíferamente, y es capaz de hacer una contribución a la comunidad (OMS, 1946).

El programa consiste en crear experiencias en la naturaleza que promuevan la superación de los jóvenes con factores de riesgo de exclusión social, conductas pre-delictivas o problemas de salud mental. Se trata de una intervención psicoeducativa basada en las metodologías de terapia a través de la aventura y en el aprendizaje experiencial para jóvenes. El cambio de contexto, la creación de un entorno seguro tanto físico como emocional, la capacidad de elegir y asumir retos, la invitación a la participación activa y la experimentación de sensaciones son elementos clave para involucrar activamente a los jóvenes y fomentar la motivación interna al cambio. Las experiencias y retos de KOA Aventura estimulan a los jóvenes a afrontar y salir de su zona de confort, logrando aprendizajes en sus áreas emocionales y relacionales.

Dicho de otra forma, KOA3 es un programa de prevención secundaria de salud mental para jóvenes, que ofrece herramientas para ser más resilientes a las adversidades del presente y del futuro para jóvenes en situación de riesgo de sufrimiento emocional y psicológico. El objetivo del programa es mejorar el bienestar emocional de los jóvenes y cultivar procesos de resiliencia y crecimiento personal y emocional desde una perspectiva de prevención, a través de actividades vivenciales que conecten con sus intereses. A través de estas

el desarrollo global con el objetivo de impactar en las personas más vulnerables, en especial mujeres, jóvenes y niños, tanto en el entorno más cercano como en países emergentes.

³ KOA es una palabra hawaiana que hace referencia a la valentía, a la lucha y a los y las guerreros/as. Así se identifica a los jóvenes participantes en el programa.

actividades vivenciales, se intenta que los jóvenes se vinculen en el proceso KOA para incrementar sus competencias emocionales, sociales y personales. De esta forma, pretende desarrollar factores de protección que ayuden a los jóvenes en la construcción de su proyecto de vida a través de hábitos saludables, una personalidad más adaptada a los retos y más abierta a la comunidad.

3.3.- Contextualización de la muestra: Las unidades de escolarización compartida

Los jóvenes que transitan por la UEC de La Mina provienen de la entidad de iniciativa social que promueve Salesians de Cataluña, específicamente de la Plataforma de Educación Social (PES) de La Mina Salesians de Sant Jordi (SSJ). Esta tiene como finalidad responder a la Congregación Salesiana y a aquellos colectivos vulnerables de la sociedad. Ellos ofrecen atención desde la Educación Social y para realizar dicha misión han creado delegaciones que trabajan en red y de manera comunitaria en cada territorio donde se encuentran los salesianos. Cada delegación recibe el nombre de PES. La PES de La Mina Salesians ofrece como servicio la UEC de La Mina (Unidad de Escolarización compartida) que responde a dicha institución (Barcelona Inclusiva, s.f.).

Las Unidades de Escolarización Compartida (UEC), son un recurso para garantizar la atención educativa necesaria al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) derivadas de la inadaptación al medio escolar en los centros que imparten educación secundaria obligatoria. Ofrecen la posibilidad de seguir la etapa de la ESO en un grupo reducido, de acuerdo con las correspondientes adaptaciones curriculares individualizadas. En las mismas, se presta atención a jóvenes con riesgo de marginación, con rasgos de inadaptación social, con conductas agresivas, pre-delictivas o de otras de naturaleza similar. La escolarización en estas unidades conlleva una escolarización compartida con el centro docente en el que el alumnado esté matriculado, del que continuará dependiente a efectos académicos y administrativos (Casos en Red, s.f.).

Desde la UEC de La Mina Salesians se ofrece una atención individualizada que se combina con actividades y talleres especializados aparte de las asignaturas tradicionales. En estos espacios se apuesta a ofrecer nuevas oportunidades para elegir un futuro destinado a aquellos jóvenes que no han encajado en el modelo educativo ordinario.

En relación a esto último, en términos de materia legislativa, la educación española está regulada por dos leyes que apuntan a favorecer la inclusión y normalización de alumnos con NEE al sistema educativo, asegurando la no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema. Estas leyes son la Ley Orgánica de Educación del 2 de Mayo de 2006 (LOE) y la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa del 8 de mayo de 2013 (LOMCE) intentan, sin mucho éxito práctico, concretar dichas intenciones. Tal como exponen diversas investigaciones en el campo (Alcaraz-García y Arnaiz-Sánchez, 2020; Arroyo y Berzosa, 2018; López, 2011; Martín-Lagos, 2018), se ha evidenciado cierta distancia entre la declaración de intenciones y las prácticas inclusivas llevadas a cabo por el sistema educativo español, especialmente en el alumnado con NEE. El Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CERMI, 2017) señaló que el sistema educativo español perpetúa un patrón estructural de exclusión y segregación que afecta al alumnado con NEE. El alumnado queda excluido en el acceso a una educación inclusiva y se encuadra en un sistema educativo paralelo consistente en la escolarización en centros de educación especial o aulas especiales dentro de los centros ordinarios.

Atender a esto último es crucial para comprender el contexto de inserción del practicum en la UEC de La Mina Salesians y el impacto que produce en estos jóvenes la construcción de una identidad de aprendiz (IdA) habilitadora de sentido.

Tal como se viene argumentando en los párrafos anteriores, el sistema educativo español continúa excluyendo a todos los alumnos con NEE escudándose en la idea de que ese camino es el mejor para la educación de esas personas. Una educación de calidad debe ser inclusiva con todos los alumnos, tengan o no una dificultad específica. Mientras siga habiendo niños y adolescentes segregados del sistema tradicional no se puede hablar de inclusión y, tal como argumenta Pujolas (2015), la escuela que no es inclusiva, no es digna de llamarse escuela.

Todo esto parece confluir hacia la creencia de que la IdA de los estudiantes insertos en las UEC puede verse valorada de manera negativa. Hay que mencionar, además, que, si a esto último le sumamos el hecho real de la discriminación percibida hacia la cultura gitana, agregamos una doble exclusión del sistema (Ayuntamiento de Barcelona, 2015). Por un lado, la exclusión del sistema educativo tradicional y por otro, la exclusión por la identidad cultural (Lalueza y Crespo, 2001). A continuación, se realizará un breve recorrido sobre las trayectorias personales de aprendizaje y la IdA desde el marco de la nueva ecología del aprendizaje desde la perspectiva socioconstructivista.

IV. Objetivo de la investigación

4.1.- Justificación del TFM y Objetivos

El presente trabajo surge en el contexto del prácticum realizado en la UEC de la Mina Salesians de la mano de la Asociación *Experientia* en el marco del Máster Interuniversitario de Psicología de la Educación (MIPE). Desde la Asociación *Experientia* se busca movilizar competencias, cogniciones y emociones de jóvenes insertos en las UECs que se pueden encontrar en situación de vulnerabilidad que se procesan y se trasladan a la vida real a partir del aprendizaje experiencial.

En este sentido, hacer terapia o actividades a través de la aventura tiene varios beneficios para los participantes, aunque también para aquellos profesionales que los supervisan y trabajan en conjunto. Algunos beneficios, según Arbuthnott et al. (2018), son: fomentar la autoestima del participante, favorecer el descubrimiento personal, fortalecer la identidad y el crecimiento, ayudar a adquirir habilidades, en especial sociales y de autoconocimiento, aumentar la capacidad para resolver conflictos aportando herramientas de diálogo y facilitar un aprendizaje basado en la experiencia.

Es por esto que la realización de actividades experienciales enmarcadas en el programa KOA Aventura tiene la intención de ayudar a promover la reflexión de los estudiantes sobre los aprendizajes y el desarrollo de la identidad de aprendiz. Como plantea Coll (2013b), la construcción de “significados sobre sí mismos como aprendices que les habiliten para seguir aprendiendo es probablemente una de las funciones más importantes de las instituciones de educación formal y escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje” (p.66).

Conforme lo anterior, participar en el contexto de la práctica me invitó a analizar las percepciones que tienen los y las jóvenes participantes del programa KOA Aventura, así como los agentes educativos de la Asociación *Experientia* y de la UEC de La Mina, con

respecto al impacto que tienen las actividades con base experiencial en la construcción de la IdA del alumnado de las UEC. Así, el objetivo general de mi tesis se traduce en realizar un estudio exploratorio sobre la construcción de la IdA como herramienta de personalización del aprendizaje en jóvenes de la UEC de la Mina. Por otra parte, los objetivos específicos son:

- Describir y analizar la IdA del alumnado de la UEC que participa en el programa KOA aventura y los factores que inciden en su construcción
- Describir y analizar el impacto del programa KOA aventura en la IdA de los alumnos y el papel que han tenido las actividades con base experiencial como estrategia pedagógica.

Por tanto, la pregunta general que guió los objetivos de esta investigación fue:

¿Qué características tiene el alumnado de la UEC La Mina que participa en el programa KOA aventura y qué factores han conformado la construcción de su IdA? (visión de alumnos y profesores)

Las preguntas específicas que acompañaron a la pregunta anterior son:

- ¿Cómo define este alumnado su identidad de aprendiz?
- ¿Qué experiencias clave de aprendizaje describen como responsables de esta construcción de su IdA?
- ¿Qué percepción tienen los alumnos del programa KOA? ¿Qué tipo de aprendizajes dicen haber realizado y qué utilidad le dan?
- ¿Los estudiantes han percibido algún cambio en su IdA después de la participación en el programa KOA aventura?
- ¿Qué experiencias de aprendizaje del programa apuntan como responsables de ello?
- ¿Qué percepciones tiene el equipo educativo de Experiencia sobre el impacto del programa KOA para los estudiantes? ¿Qué beneficios destacan? ¿Cómo creen que ayuda a construir una IdA habilitadora para los jóvenes de la UEC de La Mina?
- ¿Qué características tiene el diseño instruccional de las experiencias y cómo se relacionan con la promoción de la IdA? ¿Qué papel juega la reflexión como herramienta para promover la identidad de aprendiz del alumnado de la UEC de La Mina en el programa KOA?

V. Metodología

Para dar respuesta a las preguntas planteadas, realicé un estudio de diseño cualitativo (Willing, 2013) conformado por entrevistas semi estructuradas a alumnos y a agentes educativos y revisión de documentos.

5.1.- Participantes

A lo largo de la investigación participaron 5 alumnos varones de entre 15 a 17 años

provenientes de población gitana de la UEC de La Mina y 2 agentes educativos. Uno de ellos, coordinador del programa KOA Aventura de la Asociación *Experientia* y el otro, tutor de la UEC y acompañante en todo el proceso del programa. Cada uno de ellos participó desde el inicio del programa KOA Aventura y respondió a la entrevista semi estructurada en mayo del 2022.

5.2.- Instrumentos

En primer lugar, realicé observaciones de las actividades experienciales que se materializaron en un diario de prácticas disponible en el anexo 1. Las mismas tuvieron una duración de un mes aproximadamente. Diseñe dos pautas de observación, una para el coworking de la Asociación *Experientia* y otra para las experiencias en la UEC de La Mina. Las pautas de observación se pueden encontrar en el anexo 1.

En segundo lugar, en relación a la teoría disponible acerca de la IdA, se diseñó una entrevista semi estructurada ad-hoc para los alumnos y otra para los agentes educativos disponible en el anexo 2. A continuación se presentarán las categorías de análisis de las dos entrevistas.

Las tres dimensiones de análisis que he utilizado y sus respectivas subcategorías son las siguientes:

1. **Factores asociados a la construcción de la IdA** (según modelo IdA - emociones, experiencias de aprendizaje previas, otros significativos, metas y motivos, otras identidades, discursos presentes en el contexto sociocultural)
 - Autopercepción de la IdA del alumnado de la UEC (buen/mal aprendiz)
 - Percepción de los alumnos sobre la importancia de los factores asociados a la construcción de la IdA
 - Trayectoria individual de aprendizaje y experiencias clave de aprendizaje para la conformación de la IdA del alumnado
 - Percepción de los educadores sobre la importancia de los factores asociados a la construcción de la IdA
 - Emociones vinculadas a la construcción de la IdA
2. **Características del diseño instruccional de Actividades con base experiencial en el programa KOA**
 - Diagnóstico del tipo de población
 - Objetivos y metas del programa
 - La coordinación entre entidades
 - Las actividades de base experiencial como estrategia pedagógica
 - El seguimiento del alumnado
 - La reflexión como herramienta para fomentar la IdA
3. **Impacto del programa KOA en la IdA**
 - El impacto del programa KOA en la IdA
 - Impacto en los aprendizajes realizados
 - Identificación de actividades experienciales con potencial para construir una IdA habilitadora (experiencias claves de aprendizaje del alumnado en el

- programa KOA)
- Aspectos de mejora del programa

5.3.- Procedimiento de recogida de datos

Realicé un primer contacto con la Asociación *Experientia* por correo electrónico y luego por llamada telefónica coordinando una primera visita al co working a finales de septiembre del año 2020. El primer mes del practicum tuvo como foco situarme en la asociación para entender el rol de los agentes educativos, la metodología utilizada en sus prácticas y las posibles necesidades asociadas a este y otras áreas del programa con el fin de identificar algún/os elemento/s o aspecto/s de mejora relacionado/s con la práctica profesional. Para realizar lo anterior, además de la lectura de los documentos institucionales, asistí todos los lunes a las reuniones de equipo y realicé un levantamiento de información por medio de entrevistas a las dos figuras de referencia, los coordinadores del programa KOA Aventura. Con toda esta información logré definir mi objetivo general de investigación, es decir, el estudio de las percepciones del alumnado y agentes educativos de la UEC de La Mina Salesians sobre la construcción de la IdA a partir de las actividades con base experiencial ofrecidas en el programa KOA Aventura.

A partir de este primer encuentro, asistí a la UEC de La Mina la semana siguiente a realizar entrevistas de inicio de curso con el objetivo de conocer a los jóvenes y comenzar a trabajar en la alianza terapéutica. Allí conocí al tutor de la UEC que nos acompañó durante todo el programa. A partir de ese primer día, comencé a recoger toda la información observada en el diario de prácticas.

Después de recoger información a través de las observaciones de las sesiones largas (experiencias en sí) y sesiones cortas (destinadas al proceso reflexivo) y de la lectura teórica sobre la IdA construí las preguntas referentes a las dimensiones de análisis. Conforme esto y al finalizar las prácticas construí las entrevistas semi estructuradas para utilizar con la muestra de alumnos de la UEC y los dos agentes educativos previamente mencionados con el fin de valorar las percepciones de los mismos en la construcción de la IdA y el impacto del programa KOA en la misma.

La muestra de entrevistados la seleccioné en conjunto con el tutor de la UEC en relación a la disponibilidad de los jóvenes y conforme la aceptación del consentimiento informado firmado por los adultos responsables. En este sentido, se acordó entrevistar al tutor de la UEC y al coordinador de *Experientia* y luego a 5 alumnos de la UEC de La Mina. Las entrevistas fueron realizadas de forma presencial en la UEC, excepto la del coordinador de *Experientia* que fue online por dificultades de salud del entrevistado y las mismas tuvieron una duración promedio de 40 minutos. En el caso de los estudiantes, se solicitó un consentimiento informado a sus cuidadores explicitando la naturaleza de la investigación, así como la protección en el uso de los datos (disponible en el anexo). Para esto, la tutora de la universidad me facilitó un ejemplo de consentimiento informado utilizado en el grupo de investigación del cual forma parte, que ajusté al propósito de mi estudio de acuerdo a los comentarios realizados por la coordinadora de práctica del centro, para asegurar la comprensión por parte de los estudiantes y sus respectivos representantes legales. El acuerdo de confidencialidad y los permisos de imagen se pidieron nuevamente al inicio de cada entrevista, previo a la grabación en audio de la instancia. La posterior transcripción de las entrevistas fue realizada de manera manual utilizando como referencia el código del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials (2013).

Cabe destacar que esta investigación cumple con la ley de tratamiento y protección de datos en base a la aplicación del Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016⁴.

5.4.- Procedimiento de análisis

Para analizar la información, en primer lugar, transcribí todas las entrevistas con el fin de especificar de forma ordenada y detallada las respuestas a las dimensiones de análisis previamente acordadas.

Para el análisis de las entrevistas semi estructuradas, utilicé la técnica de análisis temático de contenido (Espín, 2002; Mielles, Tonon y Alvarado, 2012). Esta última técnica también la apliqué para analizar las observaciones en la UEC y el coworking de la Asociación *Experientia* organizando todos estos datos en torno a dimensiones de análisis (ver apartado 5.3), tomando en consideración la revisión bibliográfica respecto al tema.

Dimensiones de análisis	Instrumentos
Factores asociados a la construcción de la IdA	• Entrevista semi estructurada a alumnos y agentes educativos • Pauta de observación UEC
Características del diseño instruccional	• Entrevistas semi estructurada agentes educativos • Pauta de observación coworking Asociación Experientia
Impacto del programa KOA en la IdA	• Entrevista semi estructurada a alumnos y agentes educativos

La triangulación de estas tres técnicas de recogida de datos me permitió contrastar distintas fuentes de información pudiendo así formarme una mirada más completa de lo que está ocurriendo.

VI. Resultados

El siguiente apartado se organizará en relación a los objetivos planteados en el TFM y a las categorías de análisis previamente mencionadas. Los datos recogidos nos servirán como punto de partida para la intervención propuesta.

En primer lugar, explicaré los datos de las entrevistas semi estructuradas y luego triangularé los datos con lo observado en las pautas de observación descritas más arriba.

6.1.- Factores asociados a la construcción de la IdA del alumnado de la UEC

En lo que concierne al primer ítem, **la autopercepción de la IdA del alumnado de la UEC**

⁴ <https://www.boe.es/doue/2016/119/L00001-00088.pdf>

(buen/mal aprendiz), 3 alumnos de 5 respondieron que su autopercepción acerca de su IdA depende del momento y situación. En sus palabras *“depende de mucho, depende de la actividad, si me gusta la hago y si no paso directamente”* (Alumno 2, 15 años). El factor interés en la actividad parece atravesar a todos en relación a la implicación e IdA que construyen. Dos de ellos consideraron que son perezosos, mientras que 4 de 5 se definieron como buenos aprendices cuando logran interesarse por la actividad, cuando cumplen con lo que ellos creen que se necesita para ser un buen aprendiz y cuando les agrada lo que están aprendiendo. Cuando se les pregunta sobre lo que se necesita para ser un buen aprendiz, 2 de ellos respondieron que hace falta tener ganas y saber escuchar. Otros respondieron que es importante intentar y probar. El último respondió que depende más que nada de cómo el profesor da la clase, posicionando la motivación en un factor externo.

Cuando se les solicita sobre la percepción de ser un buen o mal aprendiz en otros contextos (vida cotidiana versus escuela), 2 de 5 alumnos respondieron que fuera, haciendo referencia a la vida cotidiana, les es más fácil ser buen aprendiz, mientras que otro comentó que le representa un desafío, *“ahí no te enseña nadie, un buen aprendiz aprende solo. Tienes que buscarte la vida, valerte por ti mismo”* (Alumno 3, 17 años). Los otros 2 respondieron que son buenos aprendices si están dispuestos a aprender, relacionándose con lo que describen más arriba en relación al interés y motivación intrínseca.

Cuando se indaga acerca de la percepción que le atribuyen a la UEC, 3 alumnos respondieron que es un regalo y que los ha salvado. En sus palabras: *“la verdad que para mí es un regalo, porque comparado con el colegio, con el instituto es muy diferente, estaba muy inadaptado, parece que no pero cambia un montón”* (Alumno 2, 15 años). Los otros 2 reforzaron la idea de que se ha adaptado a ellos, más que ellos al sistema.

“Es como la ESO pero más adaptada a la gente que es como yo. En el instituto te da pereza y te echan de clase o algo. Acá a lo mejor te dicen, si no estas bien, sal 5 minutos fuera y vuelves a entrar y quizá vuelves a estar mejor y participas” (Alumno 4, 16 años).

En relación al segundo ítem de la primera dimensión, que explora la **percepción de los alumnos sobre la importancia de los factores asociados a la construcción de la IdA**, en lo que respecta al factor de los **otros significativos en la construcción de la IdA**, la mayoría consideró que su familia, profesores y amigos creen que ser un buen aprendiz coincide con lo que ellos piensan. Solo 1 creyó que su familia no cree que sea buen aprendiz: *“es que conmigo eso no lo han vivido. Yo nunca he sido un estudiante que se ponga a estudiar, yo la estaba liando siempre, entonces ellos nunca me han dicho que soy un buen aprendiz porque nunca lo he sido”* (Alumno 4, 16 años). En este factor, es importante destacar que todos los alumnos confundieron ser buen aprendiz con ser un buen estudiante. Sin embargo, cuando explícitamente se les pregunta sobre ser un buen aprendiz en otros contextos, lograron salirse de lo académico.

Generalmente la imagen que tienen sobre ellos mismos coincidió con los feedback verbalizados por sus profesores: *“no sé, dicen que soy un poco pesado, que me levanto y hago cosas”* (Alumno 1, 16 años). Sin embargo, la mayoría coincidió en que la imagen de ellos mismos ha ido cambiando a lo largo de los años, resumiendo en que desde que entraron a la UEC la imagen cambió en positivo.

“Cuando ya empecé a salir a la calle, más por libre que me iba por ahí, y empezaba a hacer las cosas que no tenía que hacer, era problemas en el colegio. Hasta

segundo de la ESO era en el colegio y en la calle, entonces cuando vine aquí, problemas en la calle este año he tenido solo uno del que se han enterado mis padres y en casa por el colegio nada” (Alumno 2, 15 años).

Continuando con el segundo ítem, en lo que concierne al factor **metas y motivos en la construcción de la IdA**, todos visualizaron tener un trabajo de aquí a unos años y ser independientes; 4 de 5 alumnos comentaron que llevar a cabo dichos proyectos personales implica tiempo, esfuerzo y constancia mayoritariamente en lo que concierne a estudiar y continuar con la educación formal. Solo 1 de ellos comentó que probablemente no le cueste tanto ya que está motivado e interesado por eso que quiere estudiar. En relación al tipo de experiencias o contenidos que consideran como los más importantes para aprender en la escuela para ser un buen aprendiz, dos de ellos comentaron que tratar bien a otros, aprender valores y saber con quién juntarse representa lo crucial para aprender en el contexto formal, mientras que solo un alumno creyó que lo importante radica en aprender a ser sociable y que no te encasillen en un rol.

“Pasa a veces que cuando una persona lo hace mal, castigan a todos, cuando una persona lo hace bien, solo se lo reconocen a esa persona. Si tu haces eso muchas veces, porque me ha pasado, eso hace que la clase esté toda enfadada o con esa profesora ya se la cruce, entonces es más que cada profesor mire a cada alumno en particular, de diferente manera, como se hace en la UEC. Tener al alumno contento, darle más atención al que necesita” (Alumno 4, 16 años).

En correspondencia con las experiencias o contenidos que ellos consideran como los más importantes para aprender en la familia para ser un buen aprendiz, 2 de ellos señalaron de debería ser lo mismo que lo que aprenden en la escuela, 1 de ellos creyó que lo más importante es el ambiente donde uno se cría como condicionante para aprender mejor, mientras que el último consideró que estos contenidos implican ser respetuoso y trabajar en equipo.

En lo que respecta al factor **otras identidades en la construcción de la IdA**, 4 de 5 alumnos creyeron que los hombres aprenden distinto que las mujeres, concretizando que a las mujeres se les da mejor prestar atención en la escuela y a los hombres en la calle ya que tienen más contacto con la misma desde edades más tempranas. También comentan que a los hombres les resultan más fáciles las actividades físicas en relación a las mujeres.

“Pues no sé, yo las veo mas tontas a las chicas. Para aprender aquí por ejemplo, veo que a Lidia le cuestan más las cosas que a nosotros. Depende para que también, para el modelaje les va mejor a las chicas que a los chicos. Pero por ejemplo, para algo más físico, policía o así veo más a un chico y eso que a las chicas les ponen menos cosas que hacer” (Alumno 1, 16 años).

Solo un alumno, el único que no es gitano no se identificó con la cultura, cree que no hay diferencias entre géneros. En este sentido, cuando se les pregunta acerca de la imagen que tiene la cultura gitana sobre ser un buen aprendiz, 4 de 5 alumnos respondieron que la cultura gitana impacta sobre la construcción de la IdA, y destacan que crear una familia, poder hacerse cargo, ser estrictos y responsables con esas tareas es lo que hace que uno sea buen aprendiz. Ej: *“Yo creo que sería crear tu vida, si sos mujer, tener tu casa, tus hijos, poder pagarte tus cosas”* (Alumno 2, 15 años). Al mismo tiempo creyeron que es distinto a la imagen que tienen otras culturas y argumentaron que en la cultura gitana se le da más importancia a la crianza y construcción de la familia.

“No sé, ellos (haciendo referencia a la cultura gitana) son más estrictos. En todo, quizá aquí (haciendo referencia a la UEC) te enseñan una base pequeña de respeto, ahí (cultura gitana) es respeto, demasiado, sabes? A lo mejor una tontería ya es mucho, cosas más estrictas. También te enseñan que somos todos iguales” (Alumno 5, 16 años).

Finalmente, en relación al factor **discursos presentes en el contexto sociocultural en la construcción de la IdA**, 4 de 5 alumnos comentaron que para la sociedad ser un buen aprendiz implica ser atento, saber escuchar, tener ganas de aprender, estar motivado, ser humilde y autónomo en la vida. Solo uno comentó que la sociedad demanda que se adapten a ella sin tener en cuenta otros aspectos importantes, como la identidad sexual por ejemplo.

“La sociedad va cambiando. La sociedad es una mierda, porque si eres maricon, estás fuera, y así con todo. Ser un buen aprendiz para la sociedad es que le guste lo que le gusta a la mayoría. Si no te gusta lo que le gusta a la mayoría eres mal aprendiz” (Alumno 3, 17 años).

Cuando se indaga sobre quién creen que es un buen aprendiz de las personas que conocen, la mayoría coincidieron en que el alumno 5 era un buen aprendiz ya que, hace lo que tiene que hacer, aunque no le agrada, es inteligente y se interesa por varios temas. El alumno 5 comentó que cree que todos son buenos aprendices y que la clave es saber lo que uno necesita para aprender.

“Pues más o menos todos, algunos un poco más, otros menos pero más o menos todos bien porque todos tienen eso que saben lo que se necesita para estudiar y para ser un aprendiz. Que sea un poco difícil vale pero todos lo saben y todos lo tienen” (Alumno 5, 16 años).

Conforme al tercer ítem de la primera dimensión que indaga sobre la **trayectoria individual de aprendizaje y las experiencias clave de aprendizaje para la conformación de la IdA del alumnado**, 3 de 5 alumnos destacaron recuerdos negativos en relación a la trayectoria individual de aprendizaje. Estos comentaron situaciones repetidas en donde siempre se encontraban asumiendo roles conflictivos y de poco aprendizaje.

“Yo de pequeño era muy malo, desde la guardería, la liaba. Ya en primero de primaria tenía más consecuencias que en P5, la liaba, me enfadaba, la liaba. Cuanto más crecía peores las consecuencias y más fuertes los problemas y así. En la primaria recuerdo siempre ser yo el malo, siempre, había momentos en los que no, pero al ser el que siempre hace las cosas mal, una vez de mil en la que no la haces mal, ni te preguntas si has sido tú y eso me ha traído un montón de problemas” (Alumno 2, 15 años).

Un alumno destacó el contexto informal, en concreto la calle, como el espacio en donde más aprendió, mientras que otro comentó cómo su trayectoria comenzó en un lugar de “mal aprendiz” y mutó hacia la construcción de una nueva identidad donde tuvo que adaptarse a un contexto educativo más estricto.

“Me costó (habla de la transición del colegio de La Mina al colegio más estricto), porque yo estaba acostumbrado a este ambiente, a mis amigos, ahí era cambio de personas totales, no era los mismos. Yo con los que me juntaba aquí eran las mismas personas, mismos pensamientos, mis mismos gustos, y ahí también

aprendes mucho porque no todo es agradecer lo mismo, tienes que encontrar cosas distintas” (Alumno 5, 16 años).

En este punto el alumno destacó como experiencia clave de aprendizaje una situación específica vivida en el segundo colegio en donde enfatiza la redefinición de su IdA hacia un lugar muy positivo.

“Hubo un día que pasó algo.. hicimos un examen y salieron todos mal, entonces a la gente que lo hizo mal, la sacaban de clase y empezaron a decir, que cómo puede ser... (tono enfado) y sacaban a la gente de clase y las llevaban a otra para explicarles de nuevo el tema y tal. Y yo pensando, bua, ahora a mi también. Y sacaban, y de 30 se quedaban 5 ,y yo era uno de ellos, sabes? Me sentí, pues mira, que fuerte, porque te pensas que yo sería uno de ellos y luego era uno de los 5 es mucho. A lo mejor para la gente es algo normal, pero para mi es mucho. Ver todo eso, pues..” (Alumno 5, 16 años).

Siguiendo la línea de los recuerdos destacados de las trayectorias individuales de aprendizaje, 3 de 5 alumnos comentaron que sus recuerdos van de positivos a negativos, enfatizando cómo fueron empeorando en su trayectoria verbalizando poca motivación y ganas por asistir a la escuela durante los últimos años antes del ingreso a la UEC. Otros dos alumnos, en cambio, comentaron recuerdos negativos en toda su trayectoria escolar en donde recuerdan mucha estigmatización por ser los conflictivos de la clase. Ellos, sin embargo, resaltaron sentirse aprendices competentes otorgando recuerdos positivos de aprendizaje en los contextos informales, específicamente en la calle o en sus hogares, *“en la calle me he sentido más competente como aprendiz, porque he aprendido a que la gente me tenga respeto, antes quizá no tanto, pero ahora sí. Lo he aprendido solo”* (Alumno 3, 17 años).

Finalmente, y en lo que concierne al último ítem de la primera dimensión, el factor de **emociones asociadas a la construcción de la IdA según el alumnado** y siguiendo la misma línea del apartado anterior, 2 de 5 alumnos comentaron tener buenos recuerdos en relación a la primaria y otros 2 destacaron emociones negativas como enfado y conflictos permanentes en relación a la primera parte de su proceso de escolarización. En referencia a los recuerdos de la UEC y la transición a la misma, todos los alumnos comentan cómo positivo este cambio. Destacan sentirse agradecidos por estar en la UEC aunque temerosos acerca de las ideas que tenían de la misma.

“A ver, cuando me hicieron la entrevista antes de entrar me dijeron que muchos alumnos se sentían como expulsados, yo sentía que me habían echado, pero también lo veía bien, mejor incluso porque decía aquí voy a estar mucho mejor, en el instituto estaré liandola y aquí al menos algunos días saco buenas notas y quieras o no en tu ánimo eso hace. En el instituto a veces no te dan ni la hoja porque saben que no lo vas a hacer y aunque tu digas es la verdad, eso te afecta. Pero aquí te ayudan y al final sacas buenas notas y el ánimo hace” (Alumno 4, 16 años).

El alumno 3 (17 años) nos mostró al igual que el anterior las ideas y emociones asociadas a las concepciones previas construidas de la UEC y resaltó: *“Yo creía que iba a ser una mierda, pensé que los profes iban a ser amargados y que me iba a amargar, pero al final lo contrario.”*

Sintetizando, en relación a los factores asociados a la construcción de la IdA del alumnado de la UEC, vale la pena destacar que algunos estudiantes, cuando se hace referencia al

contexto formal, confunden la IdA con el autoconcepto académico. Sin embargo, cuando se explicitan y se da lugar a contextos informales o no formales, logran abrir su percepción y destacan características en común en la construcción de la IdA. Ellos comentan que un buen aprendiz es aquel que se interesa por las cosas, que tiene ganas de aprender, que logra ser autónomo y que aprenden valores importantes para saber desenvolverse en su cultura. Destacan, asimismo, como la cultura gitana impacta en su construcción de la IdA, sosteniendo que la crianza y trabajar para sostener a la familia representan dos competencias importantes de aprender. Un aspecto clave a destacar que influencia la construcción de dicha identidad se relaciona con las trayectorias individuales de aprendizaje y las experiencias clave de aprendizaje. Todos recuerdan y verbalizan experiencias negativas o poco positivas en sus procesos de aprendizaje en relación al contexto formal que hoy día, en la UEC, se revierte y se reconceptualiza a una visión más positiva. Sin embargo, no se observa tal cambio en relación al contexto informal o no formal.

6.2.- Factores asociados a la construcción de la IdA del alumnado de la UEC: percepción de los docentes

En relación a la **definición de la IdA según el profesorado**, ambos agentes educativos plantearon la creencia que los alumnos de la UEC tienen una IdA negativa, sosteniendo que la misma está polarizada entre lo que ellos vivencian como aprendices en el contexto formal versus en el informal. Ambos afirmaron que sus experiencias negativas en el contexto formal han colaborado a una construcción desfavorable de la IdA que lleva a creencias limitantes en relación a quienes son ellos como aprendices. Sin embargo, los dos agentes sostuvieron que esta construcción e imagen de la IdA cambia cuando se traslada a contextos informales, en los que si observan a aprendices competentes que verbalizan lo aprendido.

Cuando se indaga sobre las **características de la IdA**, el agente de Experiencia comentó que observa características en común en estos alumnos, entre los que destaca el elemento socio cultural como transversal en todos. En este pone especial hincapié a lo que construyen por ser gitanos y pertenecer al barrio de La Mina. Al mismo tiempo comentó que como cree que hay elementos comunes también hay otros que traen de su individualidad, como por ejemplo, los intereses de cada uno, que forman parte de las características de la IdA de cada uno. Por otro lado, la visión del tutor de la UEC pone mayor énfasis en características generales que cree que se dan en todas las personas que construyen una IdA habilitadora:

“Bueno creo que esto es como general para todo el mundo. Todos estamos aprendiendo de todo constantemente y si tiene algo en común en todos es que te permite hacerte una idea personal del mundo y si que tiene unos puntos en común en todo el mundo que es el observar, el saber estar, entender el contexto y que hay gente que se le dará mejor o peor pero todo el mundo aprende de ello” (Tutor de la UEC, hombre, 28 años).

Estas visiones coinciden con lo observado en las prácticas. Desde afuera, es decir, en las ideas que uno construye acerca de una realidad o de una cultura, la creencia de que un alumno terminé su proceso de escolarización en la UEC y además provenga de la cultura gitana, te lleva a pensar que su IdA es posiblemente negativa, que las características que inciden en su construcción tienen puntos en común y que desde ese lugar uno se relaciona con esos otros. Esta visión coincidió con la del agente de Experiencia pero no tanto con el tutor de la UEC. En él se observó una mayor naturalización del contexto y con esto, una

cercanía con la idiosincrasia de esos alumnos que lleva a acercarse y a observar la realidad desde una óptica más cercana a la de ellos, lo que permite, a mi criterio, personalizar mejor el aprendizaje. Esto comentado se refuerza en el siguiente fragmento de la entrevista con el tutor de la UEC en relación a los factores que cree determinantes a la hora de construir la IdA:

“Creo que es difícil quedarse con un factor o dos factores porque aprendemos de todo, de hasta que lo que nos cuesta aprender. Al final cuando te das cuenta que algo te cuesta más que otra cosa, aprendes sobre tu limitación y por tanto creo que no hay.. y además creo que el aprendizaje no es para todo el mundo de la misma manera ni con las mismas cosas ni los mismos conceptos por tanto me sería extraño decir, esto es más determinante que esto cuando para una persona no será más determinante que para otra” (Tutor de la UEC, hombre, 28 años).

El agente de Experiencia, por su parte, destacó lo siguiente: *“La cultura es vital, en general, la familia nuclear y las experiencias vividas”* (Agente de Experiencia, hombre, 32 años).

En relación a las **trayectorias personales de aprendizaje y a las características antes mencionadas**, ambos sostuvieron que lo que encuentran en común es el origen cultural de cada uno de los alumnos y de las experiencias frustrantes que han tenido en sus etapas de escolarización. Sin embargo, algo interesante a destacar por el tutor de la UEC es el proceso de “insight” o de aprendizaje que generan los alumnos luego de varios meses en la UEC. Él comentó que este insight se observa después de tener experiencias positivas en relación al proceso de aprendizaje en el contexto formal, concretándose en buenas notas y buen rollo con sus compañeros y profesores. Esto último se refuerza en lo que comentan acerca del papel que tiene el profesorado de la UEC en la construcción de la IdA. Ambos sostuvieron que el profesor deja de ser aquel que imparte únicamente conocimiento, sino que comienza a verse como referente, aquel en el que pueden confiar y desafiar aquellos roles cumplidos acerca del típico profesor:

“Son nuevos referentes para los chavales, referentes positivos que no siempre tienen casa o en el barrio y en los que se pueden apoyar. Y tanto referente como persona de ayuda, tienen un papel sanador. En el instituto siempre han tenido más relación con los profes y siempre ven la institución como algo maligno y estos vienen a cumplir la parte sanadora, en plan me puedo llevar bien con el profe, puedo hablar con él, es súper importante” (Agente de Experiencia, hombre, 32 años).

Algo muy similar opinan del rol de los monitores de Experiencia en la construcción de la IdA. Ambos comentaron que son nuevos referentes de los que aprender y que traen nuevas visiones del mundo y de otros que también son claves en la construcción de la IdA. Siguiendo esta línea, cuando se les pregunta acerca de otras personas que también incidieron en la construcción de la IdA del alumnado, ambos afirmaron que todos aquellos presentes en sus experiencias son tomados como referentes de aprendizaje, incluso de aquellos “negativos”. Ambos destacaron también el rol de la familia y de la cultura como papeles principales en dicha construcción.

Es interesante ver como lo que se expone en este apartado coincide en gran parte con las percepciones de los alumnos del apartado anterior. Se podría enfatizar la importancia que tiene la reconceptualización de la IdA del contexto formal cuando los alumnos entran a la UEC. El trabajo de los profesionales de la UEC y su personalización en los aprendizajes, en mi opinión, es parte de esta nueva identidad. Esto se puede observar en la mirada y creencia que tiene el tutor de la UEC en relación a cómo los sujetos aprenden y de las

oportunidades para mejorar continuamente.

6.3.- Características del diseño instruccional de actividades con base experiencial en el programa KOA

En lo que concierne al primer ítem de esta segunda dimensión, **el diagnóstico de la población atendida**, todos los alumnos argumentaron y atribuyeron que están en la UEC por mal comportamiento y bajo rendimiento académico. Cuando se indagó sobre el por qué decidieron participar del programa KOA, todos comentaron que lo eligieron porque les daba la posibilidad de hacer algo nuevo al mismo tiempo que se iban de excursión cada 15 días. Cuando se les preguntó a los agentes educativos la respuesta es muy similar. Ellos comentaron que son chicos con historias de fracaso escolar y frustración que intentan volver a retomar un proceso normativo de escolarización.

“Son chavales que vienen de una historia de fracaso escolar, sea lo que sea, por violencia, por capacidad, por falta de asistencia, muy quemados por el sistema y ya algunos con problemas más serios de adicciones y violencia que están ahí en el límite. Chavales que el sistema no se pudo adaptar a ellos, no consiguieron tanto por problemas familiares o sociales adaptarse al sistema normativo y llegaron a las UECS” (Agente de Experiencia, hombre, 32 años).

En relación a la elección de la UEC como espacio de implementación del programa KOA, la respuesta se orienta al trabajo con entornos y personas desfavorecidas donde el impacto del programa intenta ser mayor que en otros contextos. Ambos comentaron que les da la posibilidad a los alumnos de experimentar aprendizajes a través de actividades poco frecuentes para ellos.

En relación al segundo ítem de esta segunda dimensión, los **objetivos y metas del programa KOA**, 3 alumnos de 5 creyeron que participar de KOA tuvo como objetivo aprender a superarse, trabajar en equipo y a construir valores al mismo tiempo que te ofrece la oportunidad de conocerse a uno mismo y a los compañeros. También creyeron que parte de la meta fue incentivarlos a hacer cosas nuevas. Los otros 2 alumnos comentaron que el objetivo radicó en vencer los miedos. Sin embargo, cuando se les preguntó sobre metas personales a conseguir al participar del programa, 3 alumnos respondieron que no creen poder conseguir ninguna meta personal, 2 no lo tienen claro y solo 1 dijo que sí. Algo semejante ocurrió en las respuestas de los agentes educativos, ambos comentaron que el objetivo fue abrir camino a nuevas posibilidades de ocio mientras que se fomenta y mejora el bienestar socio emocional.

En relación al tercer ítem de este segundo apartado, **la coordinación entre entidades y el proceso de evaluación del programa KOA**, cuando se indagó acerca de los contenidos de KOA trabajados fuera de las sesiones largas y cortas, los 5 alumnos respondieron que no se han trabajado contenidos fuera del programa KOA. En relación a las reflexiones hechas por fuera de las sesiones, 3 de ellos dijeron que no realizan ninguna y 2 que recordaron y comentaron anécdotas en relación a las salidas por fuera de las sesiones, *“sí, hablamos sobre ello, comentamos lo bien que la pasamos y eso”* (Alumno 2, 15 años). Finalmente en relación a la evaluación del programa, 3 alumnos comentaron que la UEC los ha suspendido por no asistir a todas las sesiones, 1 de ellos también comentó que suspendió por mala actitud en las sesiones cortas y los otros 2 alumnos no estaban seguros si los habían evaluado.

En relación a la evaluación, el agente de Experientia comentó que la planificación fue cambiando en relación a lo observado el año anterior, y si bien suponía ser cualitativa, no se observa una planificación y organización acorde y rigurosa en dicho proceso y los discursos entre ambos muestran estas inconsistencias. Según Experientia, la evaluación hecha por ellos no se comparte con la UEC, ya que según su relato, cada UEC debe evaluar a los alumnos como ellos consideren. Asimismo, se notó cierta confusión en dicho elemento, ya que según la UEC, ellos creen que la evaluación con Experientia se comparte pero según estos últimos esto no era así. El proceso de evaluación fue más bien cualitativo a partir de charlas y entrevistas no estructuradas.

“No, no lo compartimos el documento para Nou Cims, ese no lo enviamos a las UECS. Como que la evaluación que hacemos con las UECS es más con charlas que tenemos cada trimestre y ahí se evalúa y se dice vale como va el programa y que podemos hacer. A fin de año se hace una charla, un cierre de año donde se evalúa cómo ha ido cada UEC pero no se les manda un cuestionario, sino una evaluación por grupo” (Agente de Experientia, hombre, 32 años).

Siguiendo esta línea, y tal como se afirmó previamente, la UEC de La Mina evaluó de forma cualitativa tres objetivos y/o competencias en las sesiones cortas: asistencia, respeto y ganas de aprender y cinco en las sesiones largas, convivencia, lenguaje, puntos fuertes y débiles, tolerancia y rol en el grupo. Tal como se comentó anteriormente, la evaluación fue una decisión de cada UEC independientemente de lo pautado por el programa KOA.

“Esto (refiriéndose a la manera de evaluar previamente mencionada) lo ha hecho Carlota el año pasado. Me acuerdo que nosotros dijimos que nos estaba costando evaluar KOA y hacíamos esto para evaluarlo de esta manera y que Mathias nos pidió la planilla pero creo que no lo han instaurado. Las demás UECS puntúan diferente o no puntúan” (Tutor de la UEC, hombre, 28 años).

En relación a la evaluación en términos de proceso del programa KOA, los agentes educativos coincidieron en que hicieron reuniones de seguimiento cada trimestre y a fin de año. De igual modo, la evaluación final se hizo según Experientia a través de entrevistas con los alumnos al final del curso escolar.

En relación al cuarto ítem de este segundo apartado, **las actividades de base experiencial como estrategia pedagógica**, 3 alumnos de 5 comentaron que para ellos las actividades sirven para hacer cosas nuevas y diferentes, 1 alumno comentó que para él sirven para superarse y otro para conocerse a uno mismo. Cuando se indagó sobre la actividad que más les gustó y les hizo sentido, todos respondieron diferente justificando que para algunos simplemente les hizo sentir bien, experimentando a través de ellas emociones positivas, a otro porque la misma se adaptó a los problemas de rodilla, para otro fue la conexión que hizo con otro compañero y el último porque le permitió afrontar miedos. Finalmente, en relación a los intereses y a la personalización del aprendizaje, 3 alumnos respondieron que no sintieron que se tuvieron en cuenta a sus intereses a la hora de elegir las actividades y los otros 2 comentaron que sí pero pensando en intereses más grupales:

“Nos preguntaban si nos gustaban y algunos decían que si y otros que no pero bueno no todas las excursiones te tienen que gustar. Si la excursión está hecha no me van a preguntar, la mayoría de las que había me gustaban, pero si hay alguna que no, tampoco le voy a decir cambiarla, osea que si que se puede pero a lo mejor voy y es la excursión que más me ha gustado por eso yo no digo nada” (Alumno 4, 16 años).

Para los agentes educativos, las actividades con base experiencial sirvieron para superarse, comenzar a poner palabras a lo que sienten y para abrir nuevos caminos de oportunidades de exploración. En relación a la personalización de las actividades a la población atendida, coincidentemente, las respuestas concuerdan con la de los alumnos. El agente de Experiencia comentó que se ha intentado tener en cuenta a los intereses pero que la planificación de las mismas ya estaba hecha por la que solo en una oportunidad se les preguntó y se llevó a cabo la actividad por lluvia y cancelación de la planificada. Lo interesante es que los alumnos comentan lo mismo que el tutor de la UEC.

“Creo que en algún momento sí (se tuvieron en cuenta) y que se entiende que como son tantas actividades pues algunas gustarán y otras no tanto pero que se busca que gusten. Yo creo que no personalmente se ha ido preguntando a cada uno que es lo que quieren hacer pero sí que las actividades van en cierta lógica para ellos y se entiende que debería gustarles por el tipo de actividad que es... no al 100% de los usuarios les va a gustar pero está más o menos pensada para que guste” (Tutor de la UEC, hombre, 28 años).

Cuando se indaga sobre la comprensión que los alumnos tienen o creen tener del programa, las sesiones cortas y largas, ambos agentes respondieron que no creen que entiendan el objetivo emocional al que apunta al programa, pero si creen que lo van entendiendo a medida que se exponen a las experiencias. Asimismo, argumentaron que probablemente lo que puedan decir de las mismas va en la línea de lo que ellos mismos podrían decir del programa KOA.

“Igual entenderlo claramente y ponerle una definición en su cabeza no, pero si se pusieran a pensar que han aprendido en KOA sí que estaría muy ligado a lo que se busca aprender. Si les preguntamos qué han aprendido o si hicieran un planteamiento de lo que han mejorado y demás si que estaría muy enganchado de la definición que nosotros podríamos dar de lo que les aporta KOA, lo que no se es hasta qué punto ellos han interiorizado todo esto con palabras y no simplemente con lo que ellos han ido mejorando” (Tutor de la UEC, hombre, 28 años).

Con el objetivo de comprender la elección de cada actividad, el agente educativo de Experiencia nos comentó que sigue una lógica de exposición por objetivos, es decir, se piensan en las actividades outdoor, se piensa en los objetivos a trabajar y a partir de ahí, se vincula cada objetivo con la actividad para que la misma vaya gradualmente acercándose a la meta y a estar en contacto con actividades auténticas y reales:

“El objetivo siempre es el mismo, el que se puedan vivir experiencias nuevas que lleven a reconocer emociones. Al final es eso, nosotros sabemos que en las actividades reales salen las experiencias más auténticas en ellos, en la implicaciones, buscamos alianzas reales, por ejemplo en caballos, hay algunas que no funcionaron tan bien también...Es intentar traer esas vivencia auténtica y natural a esas 5 horas. Lo que nos permita hacer eso son esas actividades pero también teniendo en cuenta esta graduación, iremos creciendo en complejidad y tenga un sentido” (Agente educativo de Experiencia, hombre, 32 años).

En relación al último ítem de este segundo apartado, **la reflexión como herramienta para fomentar la IdA**, 3 de 5 alumnos comentaron que las sesiones cortas, destinadas al proceso reflexivo, les parecían aburridas y pesadas; 1 alumno dijo que servían para hacer

juegos y otro para aprender emociones. En relación a los objetivos de dichas sesiones, 3 de 5 respondieron que no veían ningún objetivo y 2 comentaron que servían para comunicar lo que se iba a hacer en la próxima sesión y hablar acerca de cómo se había sentido en la actividad anterior. Finalmente, 2 alumnos explicaron que dichas sesiones no le habían servido para nada y otros dos comentaron que les había dado la oportunidad de experimentar actividades nuevas. En relación a los agentes educativos, ambos expusieron que el objetivo era conocerse mejor, crear vínculo, lograr generar competencias socio emocionales, entre otras cosas. Sin embargo, estos objetivos no se evidenciaron de forma concreta ni explícita en ninguna sesión, por lo que la comprensión de los alumnos estaba difusa y no se logró aprovechar el espacio como se podría haber hecho. Tampoco hubo una adecuación idiosincrática ante la población atendida, según el tutor de la UEC los alumnos no están acostumbrados a la reflexión y el trabajo no guiado. Sin embargo, a pesar de haberlo comentado, no se adaptó la dinámica ni metodología de trabajo a los alumnos:

“Tienen el objetivo de que expresaran cómo se habían sentido, que revivieran la experiencia, que compartieran ... pero bueno es lo que hablamos muchas veces y es que eso es lo que más cuesta en estos chavales, la reflexión y el trabajo no guiado. Yo le he comentado a Mathias que estaría bien que no siempre lo tuvieran guiado y pautado pero entender que les cuesta. No están acostumbrados a guiarse ellos mismos para funcionar bien” (Tutor de la UEC, hombre, 28 años).

Siguiendo esta línea, parecería que, si bien ponen énfasis en la reflexión como oportunidad para desarrollar competencias socio emocionales, esto solo se observa en el discurso, pero no en la práctica. De hecho, ambos agentes comentan que se podría haber hecho más:

“Va variando, a veces vemos que solo con el simple hecho de vivir la sesión es sanador y a veces la palabra no es lo más necesario pero si intentamos cerrar cada sesión con una palabra con un check out. A veces simplemente se obvia por diferentes razones pero siempre intentamos un dado por ejemplo con diferentes preguntas y ya eso era más fácil que otra cosa. Se le da importancia, simplemente que hay veces que el hecho de vivirlo ya es una experiencia y no hace falta poner palabra siempre” (Agente de Experiencia, hombre, 32 años).

Para sintetizar, en relación a las características del diseño instruccional de actividades con base experiencial en el programa KOA, las respuestas entre alumnos y agentes difirieron más que en el apartado anterior. El objetivo del programa KOA para los alumnos no estuvo nunca explicitado y eso llevó a que pensarán a las actividades como salidas recreativas que les permitieron conocer cosas nuevas y enfrentar algunos miedos. Con respecto a la evaluación, impresiona que no estaba bien clarificada ni definida y, en consecuencia, dificultó algunos procesos y/o adecuaciones de las actividades. En relación al proceso reflexivo y al igual que con las metas y objetivos del programa, los alumnos no terminaron de comprender cuál era el objetivo de la misma y esto generó desinterés y aburrimiento.

6.4.- El impacto del programa KOA en la IdA

Para finalizar, y en lo que concierne al primer ítem de esta tercera dimensión, **el impacto del programa KOA en la IdA**, específicamente en lo que respecta a la valoración del programa, 3 alumnos de 5 comentaron que para ellos el programa estuvo bien porque se la pasaron bien en las actividades y le han dejado buenos recuerdos, esos mismos alumnos sostuvieron que su imagen sobre lo que es un buen aprendiz no cambió luego de KOA. Los otros dos valoraron al programa como muy positivo y su imagen si ha cambiado ya que

podieron enfrentar miedos e intentar cosas nuevas a pesar de no querer. Ambos agentes afirman que KOA logró parcialmente sus objetivos con algunos alumnos. Los dos sostuvieron que se han evidenciado cambios en el vínculo entre ellos y con los agentes y en el hecho de intentar cosas nuevas exponiéndose a pesar de miedos o inseguridades. Siguiendo esta línea, ambos sostuvieron que la IdA probablemente haya cambiado observando esto en lo previamente mencionado:

“Es que ¿cuándo no cambia? Evidentemente diría que sí porque han visto que se puede aprender de otras maneras, que no solo se aprende en un aula cerrada ni solo en la calle, puedes aprender de una experiencia frustrante o de una en la que te lo hayas pasado súper bien o te haya encantado” (Tutor de la UEC, hombre, 28 años).

En lo que concierne al impacto del programa en la IdA, 3 alumnos dijeron que KOA no los ayudó a mejorar su imagen como aprendiz y los otros 2 creyeron que cambió en relación a la confianza que adquieren en ellos mismos el lograr exponerse a situaciones nuevas. Según los agentes educativos, ambos coincidieron en que KOA les ha permitido desarrollar una IdA más habilitadora, pero de manera parcial, sosteniendo que solo fue una pequeña parte de todo un proceso que les ayudó a empoderarse.

En relación al segundo ítem de este tercer apartado, **el impacto de KOA en los aprendizajes/ competencias**, 2 alumnos comentaron que KOA les permitió aprender sobre el trabajo en equipo y a descubrir cosas que no sabían hacer, mientras que los demás aprendieron a afrontar miedos. En relación a la incorporación de nuevos aprendizajes o competencias, 2 comentaron el hecho de conocer algo nuevo, 1 alumno reconoció no saber qué aprendió y el resto comentó que aprendió a intentar cosas nuevas y a confiar en uno mismo. En lo que respecta a los agentes educativos, las respuestas coincidieron bastante. Ambos comentaron que los aprendizajes que se pretendieron lograr fueron la adquisición de competencias interpersonales y emocionales. El tutor de la UEC resaltó la importancia de volver a estar motivados por algo que les interesa como aprendizaje clave.

En lo que concierne al tercer ítem de este tercer apartado, **las actividades experienciales con potencial para construir IdA habilitadora**, 3 alumnos destacaron que las experiencias de KOA los han ayudado a tener más paciencia y afrontar miedos. Sin embargo, la mayoría adjudicó que las experiencias que hayan cambiado la manera de pensar sobre uno mismo o sobre sus capacidades fueron experimentadas en contextos informales. Solo uno comentó que unas experiencias en su escolarización lo hicieron cambiar su manera de percibirse a sí mismos. Para los agentes, las actividades experienciales con potencial para construir IdA habilitadora fueron las más auténticas y reales, como caballos, cueva y escalada en roca, que coincidieron con algunas verbalizadas por los alumnos.

Finalmente, en relación al cuarto ítem de este tercer apartado, **aspectos de mejora del programa**, a 4 alumnos de 5 les hubiera gustado tener más participación en la elección de las actividades, mientras que uno comentó que eliminaría las sesiones cortas. Según los agentes educativos, para el tutor de la UEC hubiera estado bien adaptar mejor las sesiones cortas a su nivel y sumar juegos o propuestas que ayuden a hacerlos reflexionar. El agente de Experiencia propuso seguir buscando actividades más auténticas y reales con más profesionales que los ayuden en cada actividad. Sin embargo, según este último, el programa funciona bien y va avanzando como está:

“Quizá si trabajamos en una UEC, podría trabajarse más la implicación con ellos, pero tiene que haber un proceso, sinceramente me gusta el programa

como esta, llegamos a un momento en el que está bien planteado y hubo cambios. Pero así ahora no se me ocurren otros cambios. En el primero sí que pensábamos en las sesiones cortas, aquí falta algo y bueno, ahora mismo el tema de las expediciones estaría guai meter más, pero es muy difícil sacarlos de casa” (Agente de Experiencia, hombre, 32 años).

Para resumir, el impacto del programa KOA en la IdA se observa de manera parcial. Siguiendo esta línea, ambos agentes educativos sostienen que probablemente haya habido un cambio en su identidad que todavía ellos no notan con tanta claridad. Esto coincide con lo expuesto por los alumnos y en relación a lo observado, impresiona que si se hubiera explicitado la propuesta y el objetivo, se hubiera sacado mayor provecho a la actividad dando lugar a una construcción más auténtica de la IdA. Coincidentemente, en relación a los aspectos de mejora y enfatizando la importancia de la personalización del aprendizaje, los alumnos comentan que les hubiese gustado estar más implicados en la elección lo que supone una mayor adecuación a la idiosincrasia de la población atendida.

VII. Discusión y propuesta de mejora

7.1.- Discusión resultados

Los hallazgos de este estudio dan cuenta de la complejidad que conlleva la construcción de una IdA habilitadora y la importancia de la toma en consideración de los factores asociados a dicha construcción desde la puesta en práctica de estrategias de personalización del aprendizaje. Tal como se expuso en el marco teórico, la personalización del aprendizaje constituye un medio para lograr que los alumnos atribuyan sentido y valor personal a los aprendizajes escolares (Coll, 2018a). Tomando en cuenta esta definición, podemos observar cómo estas estrategias no se vieron del todo ejecutadas en la realización del programa KOA.

En relación al primer apartado de los resultados, los factores asociados a la construcción de la IdA del alumnado de la UEC de La Mina, podemos observar como en el discurso de los alumnos acerca de la autopercepción de la IdA, el factor interés y motivación ante una actividad y/o experiencia de aprendizaje es crucial en la construcción que se hace de esa IdA. Los alumnos verbalizan que aprenden lo que les interesa, lo que nos reafirma la teoría: las estrategias de personalización tienen que estar enfocadas en integrar dichos intereses en las actividades de aprendizaje (Coll, 2016). Asimismo, y siguiendo en esta línea, no solo deben ser tenidos en cuenta los intereses, sino también los objetivos y opciones de aprendizaje del alumnado. Según el análisis realizado, esto no estuvo presente ni en el diseño ni en la evaluación del programa KOA. Si bien, se intentaron pensar las actividades experienciales en base a intereses generales de la población, no se tuvo en cuenta los objetivos ni opciones de aprendizaje que la población atendida necesitaba para la atribución de aprendizajes con mayor sentido y valor personal. Tal como comentan Llopart y Esteban-Guitart (2018), los procesos de escolarización que se desarrollan en entornos diversos requieren de una aproximación pedagógica que tome en cuenta los diferentes elementos culturales presentes. Los aprendizajes que se consideran relevantes para aprender cambian según la cultura y, según estos alumnos, lo aprendido en la escuela debe tener una relación con lo aprendido en casa (más aún si se trata de un alumnado tan homogéneo). Sin embargo, esto no se observó ni tampoco se ha verbalizado en las entrevistas con los alumnos ni agentes educativos en relación al programa.

En relación al factor otros significativos en la construcción de la IdA, un elemento a destacar es como el feedback y discursos presentes en los educadores se repiten, visibilizan y coinciden, mayoritariamente, con lo verbalizado por los estudiantes en relación al proceso y resultado de aprendizaje. Sin embargo, cabe diferenciar este concepto del de IdA, que se construye en relación a cómo nos percibe y reconoce el otro (Coll y Falsafi, 2018) a través de actos de reconocimiento. Los actos explícitos o implícitos de los agentes educativos influyen en dicha construcción de la IdA y coinciden con lo verbalizado por los jóvenes acerca de lo que es un buen o mal aprendiz. Tener esto en cuenta es crucial y nos ofrece herramientas para el diseño de la acción educativa en pos de una construcción de la IdA habilitadora de sentido.

Conocer las trayectorias individuales de aprendizaje de nuestros alumnos es crucial para intentar personalizar el aprendizaje con el objetivo de lograr aprendizajes con sentido y valor personal, generalizables a lo ancho y a lo largo de la vida. Tal como argumentamos previamente, algunos de los retos y desafíos para hacer frente al desdibujamiento de sentido del aprendizaje escolar implican redefinir el para qué, el qué y el cómo de dicho aprendizaje en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. El programa KOA intenta responder al “para qué” reconociendo que existen contextos ajenos a la escuela que ofrecen oportunidades y herramientas para aprender. Asimismo, y respondiendo al “qué” y al “cómo”, toma en consideración las trayectorias personales de aprendizaje del alumnado y sus contextos de actividad con el objetivo de mejorar el bienestar emocional de los jóvenes y cultivar procesos de resiliencia y crecimiento personal y emocional. Parte de este objetivo radica en tomar en cuenta a los intereses creando actividades con base experiencial que fomenten la generalización de aprendizajes a la vida real. Sin embargo, estos desafíos no se logran únicamente teniendo en cuenta a las trayectorias individuales, o creyendo saber cuáles son sus intereses, ni realizando actividades con base experiencial como medio para intentar conseguir aprendizajes con sentido y valor personal. Por supuesto que todo suma a la idea de comenzar a personalizar alguno o algunos aspectos del proceso de aprendizaje, sin embargo, esto implica un cambio sistémico y en profundidad del sistema educativo y tal como explicita Coll (2016) personalizar implica un proceso progresivo que se tiene que orientar y acompañar y que necesita de todos los agentes involucrados para lograrse. Esto tampoco se ha observado ejecutado en el programa KOA.

Si bien el programa KOA tiene mucho potencial para lograr todo lo anteriormente expuesto, la verdadera dificultad radica en diseñar, planificar y evaluar a través de un trabajo sistémico dicho programa en pro de garantizar la personalización del aprendizaje y la construcción de una identidad de aprendiz rica y habilitadora.

Tal como expone Coll (2016), existen experiencias de personalización que se asocian a determinadas propuestas pedagógicas, didácticas y organizativas que comparten ciertos objetivos, entre ellos: que los alumnos se impliquen más en actividades de aprendizaje auténticas y reales, que las mismas partan de sus intereses y motivaciones, y que se logre más protagonismo en la toma de decisión de sus necesidades de aprendizaje. El programa KOA podría beneficiarse de la consideración de estos tres elementos, siempre y cuando se trabaje en un plano más profundo que implique el conocimiento de uno mismo como aprendiz y los objetivos personales y profesionales del alumnado que atiende. Siguiendo esta lógica es necesario contemplar y atender, asimismo los cuatro retos que implica personalizar el aprendizaje, entre los que se destacan, la conexión entre los diversos contextos de aprendizaje de los alumnos, la planificación de un proceso reflexivo intencionado, la toma en consideración de las trayectorias individuales de aprendizaje y finalmente de los intereses y motivaciones de los alumnos.

7.2.- Propuesta de mejora

La IdA es una herramienta de análisis y de intervención educativa que ayuda al alumnado a atribuir sentido y valor personal a los aprendizajes escolares al mismo tiempo que promueve el desarrollo de la competencia de aprender a aprender a lo largo de la vida (Engel y Coll, 2021). Para que un aprendiz sea competente debe lograr ser capaz de conectar las experiencias de aprendizajes y reflexionar intencionadamente acerca de sí mismo y de los procesos de dicho aprendizaje (Falsafi y Coll, 2015). Este estudio nos muestra que estos procesos no están siendo llevados a cabo de la manera correcta, en tanto no se reflexiona en pro de ayudar a conectar experiencias de aprendizaje ni se reconstruyen significados acerca de dicho proceso de aprendizaje.

Conforme a lo anterior, a continuación ,se detallarán los objetivos generales y específicos de la propuesta de mejora en los que valdría la pena poner el foco en futuras intervenciones. El objetivo general radica en lograr la implementación de estrategias de personalización del aprendizaje en el programa KOA y el reconocimiento del concepto de IdA a partir de las trayectorias individuales de aprendizaje, centrando siempre en la reflexión como estrategia transversal a ambos objetivos.

Objetivos específicos:

- Crear espacios de reflexión profunda en sesiones cortas en pos de otorgar mayor sentido a los aprendizajes
- Hacer mejor seguimiento de metas y necesidades del alumnado antes de empezar programa
- Relacionar explícitamente los objetivos del programa con los objetivos y motivos personales y las experiencias subjetivas de aprendizaje dentro y fuera escuela
- Profundizar sobre el perfil del alumno (necesidades, metas, experiencias y expectativas aprendizaje) al mismo tiempo que se trabaja en las trayectorias de aprendizaje de cada alumno
- Trabajar aspectos emocionales del aprendizaje
- Trabajar la inclusión para evitar barreras en la presencia, participación y progreso del alumnado
- Valorar y tener en cuenta los contenidos culturalmente sensibles para el alumnado
- Establecer una continua y estrecha coordinación entre la UEC y el programa. Se tiene que establecer continuidades educativas para seguir trabajando la IdA habilitadora de los alumnos

A continuación, se enumeran de forma detallada las propuestas de mejora y su implementación del objetivo general:

- Es crucial reconocer que el aprendiz es capaz de tomar decisiones y tener control sobre lo que hace y cómo lo hace en relación a su proceso de aprendizaje (Coll, 2016). En este sentido, debemos favorecer entornos aptos para todos con las mismas oportunidades de acceso a la información. Para ello debemos tener en cuenta, por un lado, el ritmo de aprendizaje de cada alumno ofreciendo los tiempos y espacios necesarios para lograr la adquisición de esos aprendizajes, por ejemplo,

presentarles la actividad y pensar conjuntamente cuánto tiempo necesitarán para aprender y ofrecerles la posibilidad de ir gestionando el tiempo acorde a ese proceso. Por otro lado, tal como explicita el autor, debemos ofrecerles los recursos disponibles para que puedan regular cuándo, dónde aprender y con qué aprender. Esto podría concretarse en buscar los momentos adecuados para aprender según las necesidades de cada uno, saber utilizar recursos o materiales en línea y conocer si eso que aprendo tiene sentido con mis intereses, motivaciones y metas personales.

- La toma en consideración de los intereses y objetivos personales del alumnado, además de sus características, fortalezas y necesidades (Coll, 2018b).
- Aprovechar el recurso grupal para aprender con y del otro. Según Ferrer (2012), personalizar implica también poner el foco en la interacción entre iguales, el trabajo colaborativo, la ayuda que compañeros, profesores y expertos en los temas que son objeto de aprendizaje pueden ofrecer y la participación en comunidades de interés y de práctica dentro y fuera del aula.
- Tener en cuenta los objetivos, motivaciones y progresos en los recorridos de aprendizaje personales de cada alumno a través de herramientas como los planes personales de aprendizaje (Coll, 2016).
- Realización de una evaluación formativa que ponga el foco en la actuación competente según el contenido de aprendizaje.
- Reconocer las trayectorias individuales de aprendizaje de cada alumno para obtener de ellas conocimiento acerca de la IdA, tomando a las mismas como foco de la acción educativa.
- Ofrecer siempre oportunidades para conectar contextos de aprendizajes teniendo en cuenta a los intereses, motivaciones y opciones personales. Para esto es necesario adaptarse a la idiosincrasia del centro y de los alumnos, reconociendo las actividades y prácticas socio-culturales que se dan en el seno de las familias y de las comunidades de pertenencia.
- Utilizar las TICs como recurso de aprendizaje y tal como expone Coll (2016): “Para recoger y procesar información sobre las actividades de aprendizaje de los alumnos y ajustar la intervención educativa subsiguiente en función del resultado de este procesamiento con el fin de ayudarles a progresar en su proceso de aprendizaje”.

En relación a los objetivos específicos se proponen las siguientes propuestas de mejora:

- Se debe promover el establecimiento de conexiones entre lo que los alumnos hacen y aprenden dentro de las instituciones educativas y lo que hacen y aprenden fuera de ellas (Coll, 2018b).
- Tal como señala EDUforics (2020), en relación a la reflexión sobre el proceso realizado y el progreso alcanzado, es necesario enseñar a los alumnos a reflexionar. Esto se logra pautando espacios y tiempos específicos para ello en la práctica educativa. Las sesiones cortas en el programa KOA por ejemplo tuvieron el objetivo de reflexionar sobre las actividades realizadas. Sin embargo, no se logró dicho propósito ya que no se enseñó a reflexionar ni se adecuó al momento y tiempo que los alumnos necesitaban para hacerlo. Para lograr esto, esta comunidad web propone tres puntos a tener en cuenta. Por un lado, promover en los alumnos a reflexionar sobre sus aprendizajes, sus barreras, ayudas y su rol en dicho proceso. Por otro lado, invita a que logren reflexionar sobre sus experiencias de aprendizaje o trayectorias individuales con el objetivo de identificar las emociones asociadas, elemento clave para la construcción de una IdA. Por último, propone situar el foco

justamente en reflexionar sobre uno mismo, favoreciendo, la construcción y reconstrucción de su perfiles de aprendices a través del tiempo.

- Tal como propone Vermont Agency of Education (2017) el proceso reflexivo debe pautarse en una actividad continua y cíclica en el tiempo.
- Siguiendo el punto anterior, como comenta Coll (2016), para lograr crear una IdA rica y flexible es necesario “diseñar y desplegar actividades dentro de las aulas que favorecen la posibilidad de que el alumnado reflexione sobre sus experiencias de aprendizaje escolares y no escolares” (p. 31). El diseño intencionado de espacios de reflexión conjunta es necesario para lograr que los alumnos hagan visibles los significados que tienen sobre sí mismos como aprendices y los profesores ayuden a reconstruirlos y re-significarlos en pos de una IdA habilitadora y rica de sentido.
- Para lograr lo anteriormente propuesto es crucial comunicar los objetivos y metas del programa para lograr mayor conexión entre las experiencias de aprendizaje y reflexionar para otorgar mayor sentido y valor personal a los contenidos de aprendizaje.

Con el objetivo de evaluar dichas propuestas de mejora, volvería a tomar los instrumentos previamente expuestos en la metodología al inicio y al final del programa y luego revisaría el diseño de las sesiones cortas a partir de la información provista en las entrevistas con el fin de sistematizar el proceso reflexivo.

VIII. Conclusiones

Reconocer las identidades de los aprendices al mismo tiempo que se intenta poner en práctica diversas estrategias de personalización del aprendizaje supone un desafío para la educación de hoy día. Sin embargo, identificar esto forma parte del proceso de cambio y evolución que la educación necesita para adaptarse a los aprendices del S.XXI. El programa KOA que impulsa la Asociación Experientia es un excelente proyecto que tiene como principal objetivo mejorar y fomentar el bienestar emocional en jóvenes vulnerabilizados. Este proyecto enmarcado en la UEC de La Mina fue una oportunidad de abrir nuevos caminos de exploración, conocer nuevas actividades y trabajar en aspectos emocionales, no sólo para los alumnos sino para los agentes educativos.

El objetivo general de este trabajo ha sido realizar un estudio exploratorio sobre la construcción de la IdA como herramienta de personalización del aprendizaje en jóvenes de la UEC de la Mina. Los objetivos específicos pusieron el foco, por un lado, en comprender los factores asociados a la IdA de estos alumnos y por otro, describir y analizar el impacto del programa KOA Aventura en la IdA de los alumnos y el papel que han tenido las actividades con base experiencial como estrategia pedagógica. Los resultados nos evidenciaron que, si bien lograron mejorar algunos aspectos del bienestar emocional de algunos alumnos, el programa no logró el impacto que se creía en la IdA de los alumnos a partir de las actividades con base experiencial.

En relación al primer objetivo, los resultados nos muestran que la mayoría de los alumnos de la UEC de La Mina evidencian trayectorias individuales de aprendizaje y emociones negativas en relación al contexto educativo formal. Los agentes educativos también reconocen dichas trayectorias como negativas, pero no logran dar cuenta como los factores que inciden en la construcción de la IdA verbalizados por los alumnos pueden ser herramientas y recursos valiosos para personalizar el aprendizaje. Tener en cuenta dichas trayectorias y la adaptación a la idiosincrasia de los alumnos es crucial para la redefinición

de la IdA. Si bien los alumnos destacan que la UEC ha sido un lugar sanador para ellos en relación a su reconceptualización de la IdA, no se evidencia que los educadores ayuden a reconceptualizar ni reelaborar dichas experiencias ni procesos de aprendizaje, lo que da cuenta que se desaprovechan espacios y momentos para reconstruir una IdA habilitadora y se pierden oportunidades para dar sentido a los aprendizajes realizados.

En relación con el segundo objetivo, los resultados nos muestran cómo los alumnos tenían una idea vaga o casi inexistente acerca del objetivo del programa, es decir el para qué. Ellos comentaban que KOA servía para conocer cosas nuevas y aceptaban participar ya que era una oportunidad para irse de excursión cada 15 días. Si bien, el agente de Experiencia comenta y refuerza la idea de que la experiencia misma puede ya en sí ser sanadora mejorando el bienestar emocional de los jóvenes, la evidencia nos muestra que explicitar el motivo y objetivo de la actividad podría haber fomentado el reconocimiento y aceptación de la capacidad de decisión y control de los aprendices sobre su propio proceso de aprendizaje (Bray y McClaskey, 2015; Coll, 2013b; Coll, 2018b), al igual que contribuiría a construir nuevas trayectorias de aprendizaje subjetivamente relevantes. Asimismo, los alumnos tampoco reconocían saber ni comprender exactamente el por qué de las actividades ni el objetivo de las sesiones cortas pensadas para el proceso reflexivo. En otras palabras, se podría argumentar que el impacto de las actividades con base experiencial en la IdA no se evidenció en ningún alumno ya que no hubo un proceso reflexivo adecuado que ayude al alumno a reconocerse como potencial aprendiz competente ni se ofrecieron las oportunidades de conectar los diversos contextos de aprendizaje. El alumno perdió la oportunidad de reconstruir las experiencias subjetivas de aprendizaje y de conectar las mismas con sus trayectorias individuales, emociones ni metas ni motivos de sus aprendizajes. Al mismo tiempo, si esas actividades hubieran sido planificadas en relación a sus intereses, la motivación hubiera aumentado y con ella probablemente la capacidad de aprendizaje con sentido y valor personal.

Tal como comentan diversos autores, conectar las experiencias de aprendizaje vividas en diferentes momentos y contextos de actividad implica destinar tiempos y espacios para promover la reflexión de los estudiantes sobre sus procesos de aprendizaje, independiente del momento y lugar donde estos se hayan producido, y sobre sí mismo como aprendices (Coll, 2016; Coll 2018b; Ito et al., 2020; Takeuchi et al., 2019). Otorgar espacios pensados y diseñados para la reflexión constituye un medio para reconocer y construir una IdA.

Este estudio nos vuelve a evidenciar la importancia de la reflexión como herramienta que guía la acción educativa reconociendo la subjetividad de las experiencias de aprendizaje en el proceso de enseñanza aprendizaje. Diseñar y sistematizar esos espacios en la práctica educativa supone explorar la IdA dando lugar a los elementos que la construyen. Asimismo, tomar en cuenta a los intereses y a las metas personales de aprendizaje de los alumnos y hacerlos partícipes del proceso de aprendizaje teniendo en cuenta sus actividades y prácticas socio culturales, nos ofrece la posibilidad de ajustar las ayudas y eliminar las barreras al mismo tiempo que se personaliza el aprendizaje.

Tener presente que personalizar implica conectar diversos contextos de aprendizaje y reflexionar sobre el mismo tomando en cuenta a las trayectorias individuales, y reconociendo intereses y motivaciones del alumnado, nos alerta y recuerda que las experiencias de aprendizaje clave para cada uno son subjetivas (Valdés et al., 2016). En otras palabras, reflexionar sobre las mismas nos dará la oportunidad de observar si el aprendiz reconoce haber aprendido algo importante en ellas. Pero para que ello sea posible, es necesario crear espacios de reflexión sobre estas experiencias y su conexión con los

intereses, motivaciones y metas personales del alumnado. Ello sólo es posible desde una lectura integral de la persona y de sus contextos de aprendizaje, en este caso, muchos de ellos que vienen de una cultura distinta a la hegemónica. El programa KOA debe repensar sus objetivos y metodologías de aprendizaje y evaluación de acuerdo a estas premisas para que les sea posible acercarse a la vivencia de cada aprendiz y a la construcción de actividades educativas con sentido y valor personal que les ayuden a construir una IdA habilitadora.

Finalmente, cabe señalar que este trabajo no está exento de limitaciones. En primer lugar, en relación a las barreras para el aprendizaje, el programa KOA no logró adaptar sus actividades con base experiencial a todos los alumnos. Lamentablemente, un alumno no pudo realizar el programa por problemas en la movilidad, lo que nos lleva a pensar que no se indagó previo a empezar el programa acerca de dichas barreras lo que impidió una equidad en la participación. En segundo lugar, debido a la limitación y dificultad en la expresión verbal de varios de los alumnos, no se logró modificar ni prestar el andamiaje adecuado para favorecer la reflexión del proceso de aprendizaje. En último lugar, habría sido significativo contar con una muestra más heterogénea de participantes, ya que solo participaron dos mujeres, una de las cuales abandonó el programa porque se casó y la otra entró para la mitad del mismo.

Futuras investigaciones podrían poner el foco en la coordinación entre entidades y contextos y en planes de acción conjunta con objetivos en común y evaluaciones continuas con el fin de estar alineados y lograr mayores avances. Asimismo, se podría indagar acerca de la escasa población de mujeres en la UEC de La Mina Salesians, explorando factores o motivos de este suceso.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. y Booth, T. (2000). Índice de Inclusión. *Desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas*. Centro de Estudios en Educación Inclusiva. Bristol UK
- Alcaraz-García, S y Arnaiz-Sánchez, P, (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 299-320. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>
- Arbuthnott, D., Gerard, J y N, Calum (2018): Nature contact and mood benefits: contact duration and mood type, in: *The Journal of Positive Psychology*, 14 (6), 756-767. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1557242>
- Arroyo, M. J. y Berzosa, I. (2018). Atención educativa al alumnado inmigrante: en busca del consenso. *Revista de Educación*, 379, 192-239. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:d3fe49ba-8ad4-4b81-b161-c057ed4ed7df/09arroyo-pdf.pdf>
- Arnseth, H.Ch., y Silseth, K. (2013). Tracing learning and identity across sites: tensions, connections and transformations in and between everyday and institutional practices. En O. Erstad, & J. Seftin-Green (Eds.), *Identity, Community, and Learning Lives in the Digital Age* (pp. 23-38). Cambridge University Press.
- Benwell, B. y Stokoe, E. (2007). *Discourse and Identity*. Edinburgh University Press.
- Bernstein, B. y Solomon, J. (1999). Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control. *British Journal of Sociology of Education*, 2 (2), 265-79.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Banks, A. et. al. (2007). *Learning In and Out of School in Diverse Environments: Life-Long, Life- Wide, Life-Deep*. The Learning in Informal and Formal Environments Center. University of Washington, Stanford University, and SRI International. http://life-slc.org/docs/Banks_etal-LIFE-Diversity-Report.pdf
- Barron, B. (2006): «Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecologies perspective». *Human Development*, 49, 193-224.
- Barron, B. (2010). Conceptualizing and Tracing Learning Pathways over Time and Setting. *National Society for the Study of Education*, 109(1), 113–127.
- Cermi. (2017). *Derechos humanos y discapacidad. Informe España 2017*. Ediciones Cinca.

- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En J. M. Vilalta (Dr.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015* (pp.43-104). Fundació Jaume Bofill. Traducción de Iris Merino. <https://goo.gl/X49MNf>
- Coll, C. (2018a). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. En C. Coll (Coord.), *Personalización del aprendizaje*. (pp.5-11). Graó.
- Coll, C. (2018b). Procesos de aprendizaje generadores de sentido y estrategias de personalización. En C. Coll (Coord.), *Personalización del aprendizaje*. (pp.14-18). Graó.
- Coll, C. y Falsafi, L. (2008). La identidad de aprendiz. Una aproximación sociocultural al análisis de cómo los participantes en entornos virtuales de aprendizaje se reconocen a sí mismos como aprendices. Ponencia presentada en el Seminario sobre Identidad, aprendizaje y enseñanza. Castelldefels, 2008. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/CC_LF_UOC_08.pdf
- Coll, C., y Falsafi, L. (2010a). Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos. *Revista de Educación*, 353, 17-27. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_01.pdf
- Coll, C., y Falsafi, L. (2010b). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 353, 211-233. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_08esp.pdf
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Losada.
- Engel, A. y Coll, C. (2021). La identidad de aprendiz: el modelo de Coll y Falsafi. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 17(1), 1-12. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp
- Engel, A., y Membrive, A. (2018). Contextos de actividad, experiencias de aprendizaje y trayectorias personales. En C. Coll (Coord.), *Personalización del aprendizaje* (pp. 19-22). Editorial Graó.
- Esteban-Guitart, M., DiGiacomo, D., Penuel, W., y Ito, M. (2020). Principios, aplicaciones y retos del aprendizaje conectado. *Contextos Educativos. Rev Educación*, 26, 157-176. <https://doi.org/10.18172/con.3966>
- Falsafi, L. (2011). *Learner Identity a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. C. Coll. Universitat de Barcelona. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Falsafi_Thesis.pdf
- Falsafi, L., & Coll, C. (2015). Influencia educativa y actos de reconocimiento. La Identidad de Aprendiz, una herramienta para atribuir sentido al aprendizaje. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2),16-19. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/106658/1/652288.pdf>

- Falsafi, L., & Coll, C. (2011). La construcción de la identidad de aprendiz: coordenadas espacio temporales. En J. I. Pozo & C. Monereo (Coords.), *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 77-98). Editorial Narcea. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Falsafi_Coll_ConstruccionIdA_2011.pdf
- Ferrer, F. (2012). Personalisation of education: reflections from an international perspective. En M.E. Mincu (Ed.), *Personalisation of Education in Contexts. Policy Critique and Theories of Personal Improvement* (pp. 109-127). Sense Publishers.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125. <https://doi.org/10.2307/1167322>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Lalueza, José & Crespo, Isabel. (2001). Los gitanos en el siglo XXI, entre la asimilación, el ghetto y la conciencia de una identidad múltiple. *Crítica*, 889, 24-29.
- Lave, J., & Wenger E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Ley Orgánica 2/2006, de “3 de mayo” de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de “4 de mayo de 2006”. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 8/2013, de “9 de diciembre” para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de “diciembre de 2013”. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ley 13/1982, de “7 de abril”, de Integración Social de los Minusválidos. *Boletín Oficial del Estado*, 103, de “30 de abril de 1982”. <https://www.boe.es/eli/es/l/1982/04/07/13>
- López Melero, M. (2012). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54. <https://revistas.usc.es/index.php/ie/article/view/23>
- Martín-Lagos, M. D. (2018). Educación y desigualdad: una metasíntesis tras el 50 aniversario del Informe Coleman. *Revista de Educación*, 380, 186-209. [http://hdl.handle.net/11162/157390]
- Papert, S., & Harel, I. (1991). *Constructionism*. Ablex Publishing
- Pujolàs, P. (2015). *Marqués de foc. Lliçons de Pedagogia*. Universitat de Vic.
- Ruiz, G. (2020). El derecho a la educación: Definiciones, normativas y políticas públicas revisadas. EUDEBA.
- Sandoval, M., López, M., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., & Echeita, G. (2013). Index for Inclusión : Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, Vol. 5, 227-238.

<https://doi.org/10.18172/con.514>

- Saballa, D. (2019). Los actos y el sentido de reconocimiento en la construcción de la identidad de aprendiz. Tesis doctoral dirigida por el Dr. C. Coll y la Dra. Leili Falsafi. Universitat de Barcelona. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis_Saballa_2019.pdf
- U.S. Department of Education (2010). *Transforming American Education. Learning powered by technology*. National Education Technology Plan 2010. US Department of Education. Office of Educational Technology. <http://www.ed.gov/technology/netp-2010>
- Tomasevski, K. (2001). *Human rights obligations: Making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Novum Grafiska AB.
- Tuijnman, A., & Boström, A. K. (2002). Changing notions of lifelong education and lifelong learning. *International Review of Education*, 48 (1-2), 93-110. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1015601909731>
- Valdés, A., Coll, C., & Falsafi, F. (2016). Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 153, 168-184. http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2016-153-168-184
- Vermont Agency of Education. (2017). *Personalized Learning Plan Critical Elements*. <https://education.vermont.gov/documents/personalized-learning-plan-critical-elements>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Editorial Paidós.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology* (3rd ed.). Open University Press.
- Wong, L-H., & Looi, Ch-K. (2011). What seems do we remove in mobile-assisted seamless learning? A critical review of the literature. *Computers & Education*, 57, 2364-2381. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696239/document>
- Wolfensberger, W. (1972). *Normalization: the principles of normalization in human services*. National Institute of Mental Retardation.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford University Press.

Anexos

Anexo 1: Pautas de observación

Pauta de observación Coworking:

Dimensiones a observar	Observaciones
Aspectos organizativos	
Se observa una adecuada planificación de las actividades experienciales	
Se observa una adecuada organización de las actividades experienciales	
Se observa una relación y comunicación fluida con la UEC	
Se observa una adecuada justificación teórica de las actividades	
Se observa un adecuado seguimiento del alumnado	

Personalización e IdA	
Se observa que se discute y supervisa sobre la reflexión hecha en las sesiones cortas	
Se ayuda al alumno a tomar conciencia de su proceso de aprendizaje	

Se discute sobre el impacto de las actividades en la IdA	
Se identifican necesidades y aspectos de mejora de las actividades	

Pauta de observación UEC:

Dimensiones a observar	Observaciones
Reflexión sobre las actividades con base experiencial e Identidad del aprendiz	
El alumnado se muestra implicado en las actividades	
El alumnado comenta abiertamente sobre sus percepciones y/o reflexiones de aprendizaje en las actividades con base experiencial	
El alumno se muestra reflexivo respecto a su proceso de aprendizaje en las sesiones cortas	
Se ayuda al alumno a tomar conciencia respecto a su IdA Los agentes educativos ofrecen feedback sobre su implicación en la actividad El alumnado identifica experiencias claves de aprendizaje en el programa KOA	
El alumnado es consciente de la trayectoria individual de aprendizaje y el impacto del programa KOA en la misma	

Anexo 2: Entrevistas semi estructuradas

Entrevista semi estructurada para alumnos:

Dimensiones de análisis:

1) Factores asociados a la IdA

Características de la IdA del alumnado de la UEC

- ¿Cómo te describirías como aprendiz?
- ¿Crees que se necesita de algo en particular para ser un buen aprendiz?
- ¿Te consideras un buen/mal aprendiz? ¿Por qué?
- ¿Qué es la UEC para ti y para qué sirve?

Factores asociados a la construcción IdA según alumnado

- ¿Qué es para ti ser “un buen aprendiz”? (que te digan también si solo es en contexto escolar o en general para la vida)
- ¿Eres buen aprendiz en la escuela?
- ¿Y en tu vida cotidiana?
- ¿Qué cosas se te dan bien en la escuela?
- ¿Y fuera de la escuela?
- ¿Qué cosas te cuestan más dentro de la escuela? ¿Y fuera? ¿siempre te han sido fáciles, o te han costado? Pon algunos ejemplos

Factor otros significativos

- ¿Qué piensa tu familia sobre ello? ¿Y tus profesores? ¿Tus amigos?
- ¿Qué te dicen que se te da bien, qué crees que dirían que te va mal?
- ¿Siempre han pensado lo mismo o ha ido cambiando esta imagen a lo largo de los años?

Factor metas y motivos

- ¿Qué te gustaría ser de mayor?
- ¿Cómo te ves en unos años?
- ¿Qué te gusta de ser (lo que te haya descrito en la IdA)?
- ¿Qué vas a hacer para conseguir este sueño? ¿lo ves posible? ¿complicado?
- ¿Para ti, qué tipo de experiencias o contenidos son los más importantes para aprender en la escuela para ser un buen aprendiz? ¿Y en la familia? (¿son los mismos en la escuela, en la familia?)

Factor otras identidades (género/cultural)

- ¿Crees que los chicos y chicas aprenden distinto? ¿Hay mejores aprendices chicas? ¿Por qué?
- ¿Crees que la cultura gitana tiene una imagen determinada de lo que es ser un buen aprendiz? ¿Es distinta a la que tienen otras culturas? ¿Qué dirías que la caracteriza?

Factor discursos presentes en el contexto sociocultural

- ¿Qué es ser un buen aprendiz según la sociedad? ¿Y según tu cultura?
- ¿Quién sería un buen aprendiz según tú de tus compañeros/as en la UEC (alguien que conozcas)? ¿por qué lo crees?

Trayectoria individual de aprendizaje y experiencias clave de aprendizaje del alumnado

Factor experiencias de aprendizaje previas

- Explícame un poco tu trayectoria de escolarización. ¿Qué recuerdos tienes de tu

infancia? ¿Cuándo te escolarizaron? ¿Qué recuerdos tienes del instituto? ¿De la UEC?

- ¿Son experiencias agradables/desagradables? Pon algunos ejemplos que sean significativos para ti.
- ¿En qué contexto/s te has sentido más competente como aprendiz?
- ¿Recuerdas alguna experiencia donde te has sentido un buen aprendiz? (cuándo pasó, con quién estabas, cómo pasó, dónde, por qué crees que te marcó...)
- ¿En qué contexto/s te has sentido menos competente como aprendiz?
- ¿Recuerdas alguna experiencia donde te has sentido un mal aprendiz? (cuándo pasó, con quién estabas, cómo pasó, dónde, por qué crees que te marcó...)

Emociones asociadas a la construcción de la IdA según alumnado

- ¿Qué recuerdos tienes de la primaria? ¿
- Y de otros entornos de aprendizaje? ¿Cómo te hace sentir recordar eso?
- ¿Cómo te sientes en relación a ser un buen/mal aprendiz?
- ¿Cómo te sentiste cuando te dijeron que debías seguir el proceso de escolarización en la UEC?

2) Características del diseño instruccional de KOA aventura (percepción del alumnado vs. percepción del profesorado)

Diagnóstico del tipo de población atendida

- ¿Por qué estás en la UEC?
- ¿Por qué elegiste participar del programa KOA?

Objetivo y metas del programa

- ¿Qué crees que se trabaja en Koa?
- ¿Cuáles crees que son los objetivos de trabajo?
- ¿Cuál crees que es el fin/meta de participar en KOA?
- ¿Crees que podrías conseguir alguna meta personal participando en KOA?

Actividades con base experiencial como estrategia pedagógica

- ¿Para qué crees que sirven las experiencias de KOA?
 - ¿Hay alguna que te haya gustado más que otra?
 - ¿Hay alguna que te sirvió más que otras? Explicar un poco en detalle.
 - ¿Crees que se tomaron en cuenta tus intereses a la hora de elegir las actividades?
- ¿Por qué lo crees?

Coordinación entre entidades y seguimiento del alumnado + evaluación

- ¿Crees que conversó o reflexionó sobre las actividades hechas fuera de las horas de KOA?
- ¿Se trabajaron contenidos de KOA en clase (en la UEC?) fuera de las horas del programa?
- ¿Qué crees que has aprendido en el programa KOA?
- ¿Te han evaluado? ¿de qué forma? (si no lo saben qué nota creen que les han puesto y por qué?)

La reflexión como estrategia de cierre de las sesiones

- ¿Me podrías contar qué recuerdas de las horas destinadas a las sesiones cortas?
- ¿Para qué crees que servían estas sesiones?
- ¿Pensaste por fuera de la UEC sobre alguna de las actividades o lo que aprendiste ahí?
- ¿Recuerdas alguna sesión corta en particular que haya sido de utilidad para tu aprendizaje? (¿alguna sesión que recuerdes especialmente aburrida? interesante? estresante?)

3) Impacto del programa KOA en la IdA

Valoración general del programa KOA y su impacto en la IdA

- ¿Qué te parece el programa Koa?
- ¿Cómo lo evaluarías? En una escala de 1 a 10, ¿cuántos puntos le darías en relación a lo aprendido?
- ¿Qué fue lo que más te gustó (que pongan algún ejemplo de experiencia concreta y explique por qué le gustó)? ¿Y lo que menos?
- ¿Crees que tu imagen sobre lo que es un buen aprendiz cambió luego de participar del programa? ¿Dirías que tienes más recursos que antes? ¿Cuáles serían esos recursos?

Impacto de KOA en los aprendizajes/competencias

- ¿Qué aprendiste en Koa?
- ¿Crees que KOA te ayudó a trabajar en equipo/ a aprender acerca de ti mismo?
- ¿Crees que aprendiste algo nuevo desde que comenzaste en KOA?
- ¿Qué contenidos de aprendizaje has encontrado más interesantes?
- ¿Hay alguno más importante que otro? ¿Cuál? ¿Algún contenido que te haya costado o creas que no has conseguido aún?

Impacto de KOA en la IdA de los estudiantes

- ¿Crees que KOA te ayudó a mejorar tu imagen como aprendiz?
- ¿Cómo te diste cuenta de eso?
- ¿Qué sentido tiene KOA para ti?
- ¿Crees que tu forma de percibirte a ti mismo cambió desde que empezaste con KOA?

Actividades experienciales con potencial para construir IdA habilitadora

- ¿En qué actividad crees que has aprendido más cosas sobre ti mismo como aprendiz durante el programa KOA?
- ¿Qué aprendiste en ella (que describa con quien, donde, cuando, etc.)?
- ¿De cuál te llevas mejores recuerdos?
- ¿En cuál crees que aprendiste menos? ¿De cual te llevas un mal recuerdo?
- ¿Fuera de KOA, recuerdas alguna experiencia en tu vida que te haya cambiado la manera de pensar sobre ti mismo o sobre tus capacidades? ¿Cuál y por qué?

Aspectos de mejora de KOA

- ¿Si pudieras, cambiarías algo del programa KOA? ¿Qué te gustaría cambiar? ¿Por qué?

Entrevista semi estructurada para agentes educativos:

Dimensiones de análisis:

1) Factores asociados a la construcción IdA según profesorado

- ¿Cómo definirías la IdA del alumnado de la UEC?
- ¿Esta IdA tiene una características comunes? ¿Cuáles? ¿Cuáles difieren y por qué?
- ¿Qué factores crees que son determinantes a la hora de construir la IdA? (de los que se han planteado en el modelo de la IdA, si es necesario enumerarlos)
- ¿Crees que hay alguna característica común en las trayectorias personales de aprendizaje del alumnado de la UEC?
- ¿Qué papel tiene el profesorado de la UEC en la construcción de la IdA?

- ¿Qué papel tienen los monitores de Experiencia en la construcción de la IdA?
 - ¿Hay otras personas que afectan/inciden la construcción de la IdA del alumnado?
 - ¿Cuáles? ¿Tienen un papel principal o secundario en la construcción de la IdA?
- Justifica la respuesta

2) Características del diseño instruccional de KOA aventura Diagnóstico del tipo de población atendida

- ¿Qué características tienen los alumnos atendidos en el programa KOA? ¿Por qué se trabaja en las UECS?

Objetivo y metas del programa

- ¿Cuál es el objetivo del programa KOA?
- ¿Cuál es la meta a conseguir?
- ¿Cuál dirías que es la mejor manera de conseguirla?
- ¿Se adaptó la metodología al alumnado de la UEC de La Mina?

Actividades con base experiencial como estrategia pedagógica

- ¿Para qué crees que le sirvieron las experiencias de KOA a los jóvenes?
- ¿Crees que se tomaron en cuenta los intereses de los jóvenes en la elección de actividades?
- ¿Crees que los jóvenes comprendieron el fin de Koa (sesiones cortas y largas)?
- ¿Por qué se eligen las experiencias outdoor como base del programa?
- ¿Por qué se eligieron esas actividades en particular (vela, rocódromo, casa simple, etc) y no otras?

Coordinación entre entidades y seguimiento del alumnado + evaluación

- ¿Cómo se planificó la evaluación del programa?
- ¿Se compartía la evaluación entre entidades?
- ¿Qué tipo de evaluación hacía la UEC?
- ¿Se hicieron sesiones o reuniones con el equipo de la UEC para evaluar el programa ?
- ¿Qué reuniones se hicieron para evaluar el programa?
- ¿Qué evaluación se hace de los participantes?
- ¿Cómo se evalúan las competencias del alumnado?
- ¿Qué métodos de evaluación se utilizan y con qué finalidad?
- ¿Quién evalúa y cuándo? (¿la evaluación es de proceso o finalista? ¿las dos?)

La reflexión como estrategia de cierre de las sesiones

- ¿Qué objetivos tienen las sesiones cortas?
- ¿Cómo se realizaban dichas reflexiones?
- ¿Qué metodología se seguía?
- ¿Qué importancia se da a la reflexión para el cierre de las sesiones?

3) Impacto del programa KOA en la IdA Valoración general del programa KOA y su impacto en la IdA

- ¿Crees que el programa KOA logró sus objetivos?
- ¿Qué aprendizaje dirás que se lleva cada joven o los jóvenes en general?
- ¿Crees que cambió la IdA en los jóvenes?
- ¿En qué lo observan?
- ¿Cómo lo miden?

Impacto de KOA en los aprendizajes/ competencias

- ¿Qué aprendizajes y competencias se pretenden lograr con los jóvenes de la UEC de la Mina?
- ¿En qué medida crees que se lograron?
- ¿Qué competencias dirían que tienen hoy los jóvenes que antes no tenían?

Impacto de KOA en la IdA de los estudiantes

- ¿Crees que los jóvenes aprendieron a desarrollar una IdA habilitadora? ¿En que observan esto?
- ¿Qué sentido creen que tiene KOA para los jóvenes?
- ¿Creen que su IdA cambió desde que iniciaron KOA? ¿Cómo se dan cuenta de esto?

Actividades experienciales con potencial para construir IdA habilitadora

- ¿Qué actividad del programa KOA creen que tuvo mayor impacto en la IdA de los jóvenes? ¿Por qué?

Aspectos de mejora de KOA

- ¿Cambiarías algo del programa a raíz del trabajo realizado?
- ¿Qué aspectos crees que se podrían mejorar? ¿Por qué?

Anexo 3: Consentimiento informado



DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

El Sr./La Sra. _____ mayor de edad, con el DNI número _____ y correo electrónico _____, padre/madre o responsable legal del alumno/a _____, mediante el presente documento,

Autoriza a la Sra. Maria Belen Solano con NIE número Y6656869Q y correo electrónico personal maribelsolano@gmail.com, a que en el contexto de su prácticum del Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación de la Universitat de Barcelona (MIPE) utilice los datos de carácter personal que se facilitan para la investigación en el marco de la realización del Trabajo Final de Máster que realiza. El objetivo de este TFM es estudiar la Identidad de Aprendiz (IA) de los jóvenes de la UEC de La Misa Salesiana y el impacto del programa KOA.Aventura, llevado a cabo por la Asociación Experiencia sobre el mismo. En esta línea, se busca conocer y analizar las percepciones de los diferentes actores educativos, incluidos alumnos, para analizar la IA y su impacto a partir de participar en el programa KOA.Aventura.

El tratamiento de estos datos se llevará a cabo según lo siguiente:

FINALIDAD: Utilizar los datos facilitados para llevar a cabo la realización del TFM con una finalidad exclusivamente de investigación y sin ánimo de lucro.

LEGITIMACIÓN: Consentimiento del representante legal

DESTINATARIOS: No se ceden datos a terceros.

DERECHOS: En cualquier momento podrá ejercer el derecho a retirar el consentimiento prestado dirigiéndose al estudiante al correo electrónico maribelsolano@gmail.com

Manifiesta que:

Se le ha informado sobre las características y finalidades perseguidas con el uso de los datos facilitados para la elaboración del TFM por parte del estudiante.

Que el estudiante se compromete a tratar los datos facilitados siguiendo en todo momento los principios y criterios establecidos en la normativa de protección de datos vigente aplicable: Ley orgánica 3/2018, del 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales y el Reglamento (UE) 2016/679 relativos a la protección de las personas físicas en relación al tratamiento de datos de carácter personal "RGPD".

El estudiante se compromete a recoger los datos mínimos necesarios para la elaboración de su TFM siguiendo el principio de minimización, así como a destruir toda información de carácter personal una vez haya finalizado la investigación que deriva en la realización del TFM.

Que el estudiante se compromete a guardar secreto sobre la información y datos personales facilitados y usarlos exclusivamente con una finalidad de investigación en el marco de la realización del TFM, de manera que en el TFM resultante no se permita la identificación del titular de estos.

Que como representante legal del menor ha recibido una copia de este documento firmado por el estudiante. En Barcelona, a 14 de Marzo del 2022.

(firma)

El Sr./La Sra. _____

(firma)

La estudiante, Maria Belén Solano

Anexo 4: Diario de prácticas

27/9/2021

- Primer encuentro en el coworking de la Universidad de Empresas de la UB con el equipo - Conozco al equipo menos a mi tutor de prácticas que estaba en un evento -Participó de la reunión inicial del equipo. Se conversan los diferentes programas trabajados y se hace hincapié en el programa KOA.
- Conversó con Irene, coordinadora, sobre la asociación Experientia y me interiorizo en el programa KOA y en la población atendida.

4/10/2021

- Se realizan tareas administrativas de crear carpetas para recopilar formularios de tratamiento de imagen y participación.
- Se participa de sesión grupal del equipo: se comenta en el grupo la planificación de la sesión del martes 5. En esta se harán entrevistas individuales y se tomará el cuestionario inicial de bienestar emocional. Se terminan de definir los grupos de equipo que irán a cada UEC.
- Se realiza reunión con Mathias para definir objetivos y plan de trabajo.

5/10/2021

- Se da inicio a las prácticas en la EUC de La Mina
- Se conoce al grupo de jóvenes y a los tutores de la UEC
- Se inicia vínculo con jóvenes jugando al fútbol en el polideportivo
- Se hacen entrevistas individuales para conocerlos mejor (las hace Mathias)
- Se toman cuestionarios de bienestar emocional

11/10/2021

- Primer encuentro con tutor y reunión de coordinación para definir rol y funciones
- Recopilación de información sobre la asociación
- Armado de mail organizacional e inclusión al drive con información sobre programa KOA
- Envío de documentación requerida por la Asociación
- Reunión con equipo de intervención sobre primera sesión larga de intervención. Se conversa sobre objetivos, metodología y posibles dificultades que pueden surgir.

12/10/2021

FESTIVO

18/10/2021

- Se trabaja en el coworking de la UB
- Se recopila información sobre la asociación y sobre IdA.
- Se revisan cuestionarios de bienestar emocional para identificar los ítems con puntajes bajos en los jóvenes para comprender un poco más las dificultades en el procesamiento emocional.
- Se realiza reunión de equipo de intervención donde se presenta la intervención de vela y la sesión corta.
- Se conversa sobre metodología, objetivos y posibles problemas

19/10/2021

- Se realiza sesión de vela. Se realiza el check in y se inicia la preparación de la actividad. Al ingresar al salón para escuchar las indicaciones se mostraban muy dispersos. Se mostraron

desafiantes a la hora de seguir órdenes y respetar al educador. Personalmente creo que se observó bastante la brecha cultural entre ambos contextos. Algunos educadores hablaban por momentos catalán sin adaptarse a su idiosincrasia, lo que mostró más resistencia.

-En la actividad misma se mostraron más tranquilos y más focalizados. Nos dividimos en dos barcos. Nuestro coach se mostró abierto y dispuesto a conversar. Guille y yo realizamos varias preguntas para mostrarles maneras de conducir una conversación. Le pregunté cómo había llegado a ser profesor de vela. Nos contó la trayectoria y fue muy interesante para ellos.

-Se realiza check out y se regresa a la UEC. Guille se muestra muy ansioso por la poca participación de algunos jóvenes en los momentos de check out. Amenaza con poner malas notas. Se toman estas conductas y reacciones para conversarlas en la sesión corta.

25/10/2021

-Trabajo en coworking sobre el armado del Power Point para la sesión de vela. Se recopilan fotos y se arma.

-Participación en reunión de equipo de planificación de sesión larga y la pre de corta (rocódromo). Se discute la sesión de vela y reflexiones sobre dicho trabajo.

26/10/2021

-Se realiza sesión corta de vela. Se organiza dividiendo en dos momentos la actividad. En una primera parte se conversó sobre la experiencia y se hace una pequeña intervención y en la segunda se presenta la actividad sobre la próxima sesión larga. Esta es la manera en la que se organizan todas las sesiones cortas.

-En esta sesión tome las siguientes notas con detalle:

En grupo los chicos se muestran muy dispersos, les cuesta focalizar la atención en Mathias y suelen bromear en la mayoría de las ocasiones. Hay algunos que se muestran más implicados y otros más dispersos. El objetivo de la sesión corta estuvo puesto en intentar conversar sobre cómo les ha parecido la experiencia de la vela. La mayoría comentó que estuvo bien, que fue una oportunidad para conocer algo nuevo y trabajar en equipo. El objetivo específico estuvo puesto en conversar acerca del control que solemos tener de las cosas de nuestra vida. (¿De qué tengo control en mi vida?) y luego pensar sobre aquello de lo que no tengo control. Para ayudarlos a llegar a esto, pensamos en lo vivido en el barco y como el viento por ejemplo influyó en la navegación. Al final se les entregó un barco de papel en el que debían escribir las cosas que creían tener bajo control (sacarme la ESO de encima) y en un papel aparte sobre aquello que no tenían bajo control (la pereza).

1/11/2021

FESTIVO

2/11/2021

-Se realiza sesión de rocódromo. No asistieron todos los que habíamos pensado por fin de semana largo previo.

-Se impresiona poco interés por la actividad. Se realiza check in y se comienza actividad. Al principio se observa curiosidad e interés por la actividad. Poco a poco el mismo va disminuyendo y la mayoría se retira del lugar a fumar o se quedan tirados en las colchonetas. El más interesado es Paco, logra seguir todas las actividades propuestas y se muestra motivado por aprender. No se logra hacer dinámicas planificadas por poco interés. Mathias no obliga a nadie a participar. Intenta por momentos animarlos pero no ve interés. Aquí me cuestiono la importancia de no haber recopilado información en relación a intereses. Lo comento pero no recibo demasiada justificación en la respuesta.

Al final de la actividad logra captar su atención un video sobre las competencias en

rocódromos. Hacen algunas preguntas y se procede al check out.

8/11/2021

- Se realizaron tareas más administrativas como escaneo de documentos de consentimientos.

- Se realiza power point para sesión corta de rocodromo. Se plasman las frases significativas de la sesión para recuperarlas y tener temas de conversación. -Se planifica sesión larga de caballos y se presenta sesión corta de la misma. -Indago nuevamente en reunión de equipo sobre la posibilidad de hacer intervenciones y actividades teniendo en cuenta intereses de los jóvenes. Se preguntará en sesión corta mañana.

9/11/2021

- Se realiza sesión corta de rocodromo. No se llegó a hacer la programación pre sesión rocodromo (era mostrar fotos de escaladores y pensar en los valores que suscitan las fotos, como confianza, ansiedad, etc). Se procede entonces directamente a la visualización del power point. Las respuestas de los jóvenes suelen ser cerradas (estilo si o no) o cortas (“¿Por qué no subiste más? porque me dolían los pies”). Intento abrir posibilidades de emociones a través de la presentación de una rueda de emociones. Los chicos se motivan y verbalizan emociones como “jubiloso, efusivo, poderoso”. Esta última emoción fue verbalizada por Paco, quien se mostró súper motivado en la actividad. Eligen una frase con la que se identifiquen (“de esta gente no te fies; aunque sea lo he intentado”).

- Se realiza presentación de actividad de caballos del próximo martes. Se realiza actividad de presa y depredador. Se les muestran imágenes de animales y se les pregunta que son. Luego se abre pregunta a situaciones de la vida cotidiana. Ej: venir a la UEC, terminar la ESO, empezar un grado medio: ¿Te hace sentir presa o depredador? ¿Por qué? Algunos verbalizan “en vela me sentí presa pero cuando te da miedo y luego lo superas te conviertes en depredador”.

- Se indaga sobre actividades de su interés. Comentan patinaje sobre hielo y conocer la nieve.

- Se conversa con Guille sobre comportamientos de amenaza con los chicos en relación a las notas. Mathias resalta la importancia de separar el trabajo de la UEC y las notas del programa de KOA. Si no quieren participar no se los debe obligar, la idea es generar vínculo positivo y no a través de amenazas. Le comento que no se preocupe en relación a las dinámicas que ocurren en las sesiones cortas, que nosotros pondremos el “orden” y captaremos la atención desde otro lugar.

15/11/2021

- Trabajo en coworking. Lectura de papers.

- En reunión de equipo se decide cambiar la actividad de caballos por mal clima y se toma la propuesta de los chicos de patinaje sobre hielo para hacerla mañana. Será la primera vez que realmente observen la dinámica, conductas y disposición a una actividad que les interesa. Se piensan dinámicas de intervención para mañana. No visualizo tanta organización y justificación en relación a las actividades mismas, sino más bien una actitud de “que fluya”.

16/11/2021

- Sesión larga de patinaje sobre hielo. Se abre con check in con analogía del estado del agua. Se aprovechó la lluvia y la sesión de hielo para este check in. Algunos comentan que están “granizados, hielo o lluviosos” según el estado de ánimo.

- Se los ve motivados en relación a la actividad propuesta. Esta sesión fluyó sin tanta organización o planificación de actividades. Al principio algunos tenían miedo a caerse

mientras que otros se animaron a explorar a pesar de las caídas. Dos de ellos abandonaron la actividad y se quedaron fuera con el móvil. No se intervino demasiado para animarlos a pesar del miedo. El grupo tampoco animo demasiado a que participaran. Se hicieron carreras y algunos juegos inventados por ellos.

-Se finaliza con el check out del agua. Se toman frases verbalizadas para la sesión corta.

22/11/2021

-Trabajo en coworking. Se conversa y reflexiona sobre actividad de patinaje sobre hielo. Algunas UECS no lo hacen ya que el clima cambió y pudieron seguir con la planificación planeada.

-No observó demasiada reflexión en relación a dinámicas o teniendo en cuenta objetivos del programa. Impresiona que dejan que fluya y luego intervienen en la segunda parte del año cuando la alianza mejore. Si bien es verdad que uno de sus principios es dejar fluir y que el contexto es la herramienta de cambio, creo que a veces hace falta guiar y reflexionar sobre esas prácticas de manera más explícita. Vuelvo a pensar que los chicos van a las sesiones porque "es lo que tengo que hacer y es una salida que no suelo tener la oportunidad de hacer en otro contexto."

-Se realiza Power point para sesión corta.

23/11/2021

-Sesión corta de patinaje sobre hielo e introducción a casa chica.

-observación de fotos de la actividad previa (patinaje) surgieron comentarios interesantes relativos a las emociones y al intentar a pesar de la mirada o risa ajena. -se presentó la actividad de la sesión larga que viene. Se les dió a elegir entre dos actividades posibles a hacer: caballos y casa simple (fuego y comida). Les costó mucho tomar una decisión y generar un debate entre ellos.

-se tomó una decisión conjunta por votación "anónima" a casa chica. Se introduce actividad sin mucho interés.

-Vuelve a surgir dificultad para redirigir la actividad por falta de interés y motivación. -Se conversa con Guille nuevamente sobre esto y abordaje para próxima sesión.

29/11/2021

-Trabajo en el coworking. Se planifica en reunión de equipo sobre sesión larga de casa chica y se planifican entrevistas individuales para cierre de trimestre. Se discuten más temas administrativos que de intervención. Se presenta la actividad y las dinámicas pensadas.

30/11/2021

-Se realiza sesión larga de casa chica. Se presentan retos en el camino y se resuelven de forma grupal y de forma cooperativa. Se divide el grupo en 3 según intereses y cada uno hace la actividad con un educador. A mi me tocó hacer cacaolat con dos jóvenes. En ese espacio tuve la oportunidad de conversar con ellos para entender el contexto y temas traídos de su interés. Se mostraron cooperativos y serviciales en todo momento. Cada grupo se suma a la actividad grupal de tostar el pan al fuego y comerlo junto con el cacaolat. Se realiza dinámica a partir de cierre de actividades antes de fin de año y vacaciones. Cada uno escribió un deseo para el 2022 en un papel y lo quemó en el fuego.

-Se cierra la actividad con dinámica de check out y se regresa a la uec.

13/12/2021

-Último día en el coworking. Se realiza reunión grupal, se reflexiona sobre cómo ha ido casa chica y se planifican entrevistas individuales y con la uec antes de fin de año.

14/12/2021

-Se realizan entrevistas individuales (Mathias) y se toman cuestionarios a dos nuevos jóvenes de clase en la UEC.

20/12/2021

-Se realiza entrevista virtual con Mathias y Guille (tutor de la UEC) sobre el cierre de trimestre. Se conversa sobre cada joven, su situación actual y su evolución. Se abre reflexión sobre el trabajo que se puede hacer a nivel grupal en relación objetivos de trabajo (trabajo en equipo, saber escuchar, debatir, comportarse adecuadamente, saber leer el contexto entre otras). La semilla para el próximo curso sería intentar que se muestren más participativos e involucrados en la organización de la salida (como ir y llegar, que hay que llevar, etc). Por parte de Guille, que aumenten la asistencia ya que de esa manera se aprende.

17/01/2022

-Se trabaja a distancia con equipo por casos de covid. Se planifica sesión larga de caballos en nuestra uec y de circo en otras uecs.

-Última sesión de coworking con equipo. Me despido de todos, hago una reflexión final y agradezco a todos por la buena disposición.

18/01/2022

-Se realiza sesión larga de caballos con solo dos jóvenes. Los demás no han asistido a clase por covid. Fue muy positiva ya que al ser dos pudieron vincularse desde un lugar más íntimo y tranquilo con los caballos. Uno de los chicos se mostró más callado y reflexivo a comparación de sesiones previas grupales. Fue una sesión super guay que tuvo gran impacto en ellos. Esto se verbalizó en "me encantaría trabajar aquí o ayudar con los caballos"; "que tragedia volver al barrio".

-Se hace cierre de check out y me despido del equipo de la UEC y de los jóvenes.