

## ADQUIRIENDO COMPETENCIAS PROFESIONALES DESDE LAS EXPERIENCIAS Y BIOGRAFÍAS DE MENORES EN RIESGO SOCIAL: UNA PROPUESTA DE TRABAJO EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL”

**Ruiz Román, Cristóbal**

*Departamento de Teoría e Historia de la Educación*

*Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga*

*xtobal@uma.es*

### 1. Objetivos y Contenidos de la propuesta

El proyecto de innovación educativa que vamos a presentar se enmarca dentro de la asignatura “*Infancia y Juventud en Riesgo Social*” de la titulación de Educación Social de la Universidad de Málaga.

Movidos por el deseo de reconstruir nuevas prácticas educativas, esta innovación partió de las experiencias de jóvenes que han estado internos en centros de menores, para tratar que desde dichas experiencias, el alumnado construyera aprendizajes significativos y colaborativos relacionados con los contenidos de la asignatura. Para ello, se contó con la biografía escrita de un menor y con la colaboración de cuatro jóvenes, que ya eran mayores de edad, pero que en su niñez y adolescencia pasaron por distintos centros de menores. Estos últimos se reunieron con el alumnado de la asignatura en cuatro equipos de trabajo, en los que se dividió el grupo de clase. En dichos grupos se trataron algunas temáticas relacionadas con los contenidos de la asignatura desde las experiencias que han ofrecido los citados jóvenes.

Partiendo de estas dos actividades (lectura de biografía y encuentro con los 4 menores) con este proyecto de innovación se persiguieron dos grandes objetivos:

1. Promover que el alumnado construyera su propio análisis de la situación de los menores en riesgo desde las visiones y perspectivas que le pudieran aportar los propios menores.
2. Posibilitar que el alumnado planteara propuestas de intervención socioeducativa desde los análisis que elaboraran a partir de las experiencias de los jóvenes que han pasado parte de su vida en centros de menores.

### 2. Metodología: Desarrollo y fases de la Innovación.

Este proyecto ha sido planteado en el contexto de una asignatura semestral. En dicha materia, además de las actividades que se han realizado para trabajar los distintos bloques de contenidos (análisis y debate de documentos en pequeños grupos, videoforum, análisis y discusión de una biografía de un menor, mesas redondas y clases magistrales), se ha desarrollado un proceso gradual que podríamos sintetizar en cuatro fases:

*2.1. Primera Fase de la Innovación: Seminarios enfocados al aprendizaje de herramientas para análisis de experiencias biográficas.*

Una vez transcurridos los primeros días de clase, en los que se explicó el programa y el funcionamiento que iba a tener la asignatura, el alumnado recibió dos seminarios: uno en el gran grupo de clase y el otro en los pequeños grupos que luego conformarían los equipos de trabajo. Dichos seminarios, además de servir para explicar al alumnado los propósitos y las actividades de la innovación que íbamos a llevar a cabo, nos sirvieron para dotar al alumnado de herramientas y estrategias básicas (diseño de entrevistas, categorización de la información, redacción de informes), que posteriormente deberían utilizar para analizar las experiencias que aportaran los jóvenes que habían estado internos en su infancia en centros de menores. El guión que se ha realizado por parte del alumnado para el encuentro con los jóvenes consta de las siguientes cuestiones y núcleos temáticos.

#### Núcleos temáticos para las entrevistas con los chicos/as:

##### *A. Dificultades que tienen los chicos/as en el centro:*

Conflictos frecuentes que se producen en el centro.

¿Cómo se solucionan los conflictos?

¿Existen dentro del centro relaciones de liderazgo entre los chicos/as?

Dificultad de adaptación al centro. Ayudas para la integración en el centro. ¿Cómo fue el momento de la acogida? ¿Cómo se preparó?

¿Qué cuesta más a la hora de ingresar en un centro?

##### *B. Principales preocupaciones e inquietudes que tienen:*

Preocupaciones e intereses relacionados con la vida dentro o fuera del centro. ¿Con quién hablabas esas preocupaciones?

Expectativas antes y después de entrar en el centro.

¿Qué es lo que te ha hecho sentir peor y mejor en el centro?

Planes de futuro.

¿El centro cambia tu vida?

Preocupaciones antes de llegar al centro.

Ocupación del tiempo libre: antes y después de entrar en el centro.

¿Han tenido en cuenta tus motivaciones e inquietudes?

¿Ha habido rechazo de tu entorno al salir del centro?

##### *C. Relación de afectividad educador-chico/a. Creación de buen clima en el centro:*

Grado de confianza y complicidad con los educadores.

¿Hubo algún educador que te llegara más en tu estancia en el centro?

¿Crees que los educadores se preocupan por tu desarrollo?

¿Hay algún educador que sea un modelo a seguir en tu vida?

¿Sientes que los educadores han creado un buen clima de afecto?

¿Mantienes contacto con alguno de los educadores?

¿Había educadores hombres y mujeres en el centro? ¿Había diferencias en cómo demostraban su afectividad? ¿Cómo lo vivías?

¿Había diferencias en el trato a los chicos por parte de los educadores? (Favoritismo).

¿Había problemas con los educadores del centro? En caso afirmativo, ¿Cómo se resolvían?

¿Qué concepto tenías tú de ellos? ¿Qué concepto crees que tenían ellos de ti?

¿Cambió la relación de los educadores a lo largo de tu estancia? ¿Qué hubieras cambiado tú de esa relación? ¿Cómo habrías actuado tú en su lugar?

¿Qué forma de actuar valoras más en tus educadores? (escucha, cariño, actividades, programas,...).

- ¿Cuál es tu mejor y tu peor recuerdo en la relación con los educadores?
- ¿Hay diferencias entre el trato de los educadores y de otros profesionales?

*D. Límites y normas en el centro. Función educativa que cumplen esas normas:*

- ¿Cuál es la norma más absurda que has vivido? ¿Por qué crees que lo era?
- ¿Cuál es la que más sentido tiene en el centro? ¿Por qué?
- ¿Crees que los chicos están reprimidos por las normas?
- ¿Qué normas harían mejorar la convivencia?
- ¿Te han impedido las normas integrarte en el centro?
- ¿Qué ocurría cuando se sobrepasaban las normas? ¿Eran demasiadas severas las normas? ¿Son justos los castigos?
- ¿Qué normas te han resultado más difíciles de cumplir?
- ¿Consideras educativas las normas? ¿Por qué?
- ¿Te han beneficiado o te han perjudicado las normas?
- ¿Solíais cumplir las normas? ¿Por qué?
- ¿Existían normas entre vosotros/as?
- ¿Todos los educadores se adaptan igual a las normas? ¿Son algunos más flexibles que otros?
- ¿Os hacían partícipes a la hora de elaborar las normas?

*E. La autoridad del educador:*

- ¿Qué es para ti un educador?
- ¿Qué entiendes por autoridad?
- ¿Cuáles crees que son sus funciones?
- ¿Qué debe hacer un educador para ganarse vuestra confianza?
- ¿Veías al educador como una figura igual o superior a ti? ¿Por qué?
- ¿Crees que está reñida la afectividad con la autoridad? ¿Por qué?
- ¿Te has sentido escuchado siempre que has tratado de transmitir una idea u opinión? ¿La han tenido en cuenta?
- ¿Se quitaban la autoridad unos educadores a los otros?
- ¿Han abusado los educadores de su autoridad?
- ¿Cómo se imponen los educadores? ¿Qué te parece? ¿Cómo lo harías tú?
- A día de hoy, ¿qué prefieres, un educador autoritario, permisivo,...? ¿Por qué?
- Como educador... ¿sigues el ejemplo de algún educador tuyo?

*F. Formas de ayudar a los chicos/as: técnicas, cualidades, estrategias, actitudes para ayudarles:*

- ¿Qué tipo de actividades realizabais con los educadores? ¿Cuál te gustaba más? ¿Te han servido esas actividades para tu vida?
- ¿Cómo influye la actitud de los educadores?
- ¿Te premiaban si hacías las cosas bien? ¿Cómo?
- ¿Qué cualidades crees que debería tener un buen educador?
- ¿Proponíais vosotros actividades? ¿Eran escuchadas como algo importante? ¿Se realizaban? ¿Cuáles te han hecho pensar y reflexionar?

*G. Estrategias, actitudes, cualidades,... de los chicos/as para salir adelante:*

- ¿Qué cualidades positivas crees que tienes para salir adelante?
- ¿Podrías poner un ejemplo de alguna situación difícil que hayas pasado y cómo la afrontaste?
- ¿Cómo te ves para desenvolverte como adulto en la vida diaria?
- ¿Desde los centros se potencia algo para ayudaros a vuestra futura autonomía?

- ¿Os dan a conocer las posibilidades y ayudas que tenéis fuera del centro?
- ¿Ha cambiado tu personalidad al pasar por el centro? ¿En qué sentido?
- ¿En qué aspecto negativo de tu forma de ser te ha podido perjudicar el centro?
- ¿Aprendiste algo de tus compañeros?
- ¿Crees que ser extrovertido es un factor positivo para salir adelante?
- ¿Eres más empático desde tu paso por el centro?
- ¿Qué valores has aprendido en el centro? ¿Crees que te serán de ayuda? ¿Por qué?

*2.2. Segunda Fase de la Innovación: Toma de contacto y entrevistas semiestructuradas con los jóvenes que han pasado por centros de menores.*

En una segunda fase, los alumnos, agrupados por equipos de trabajo, realizaron las entrevistas a uno de los cuatro jóvenes que en su infancia habían pasado por centros de menores junto con su educador o educadora de referencia. Las entrevistas, que se grabaron en audio tras la autorización de los participantes, fueron transcritas en papel por cada equipo de trabajo una vez que se finalizó con la fase de recogida de información de las experiencias de los jóvenes.

Imagen 1 y 2 Encuentros entre alumnado y jóvenes que han estado en centros de menores



*2.3. Tercera Fase de la Innovación: Análisis de las experiencias y puesta en común de los casos.*

Una vez recopilada toda la información, cada grupo comenzó a analizar las experiencias de los jóvenes, para lo cual cada uno de ellos realizó las siguientes tareas:

- a. Poner las experiencias transcritas al papel en el Campus Virtual de la asignatura, de modo que todos los grupos pudieran acceder a ellas y elaborar su análisis y posterior informe.
- b. Elaborar las unidades hermenéuticas o categorías que vertebrarían el posterior análisis de las experiencias de los jóvenes y que tuvieran que ver con algunas de las temáticas o descriptores del temario de la asignatura.

Las categorías o unidades de análisis de cada grupo fueron las siguientes:

Figura 1. Sistema de categorías que han vertebrado el análisis de las experiencias realizado por el alumnado.

<p><b>GRUPO 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Situación del menor.</li> <li>- Proyecto educativo y actividades del centro.</li> <li>- Estrategias para la resolución de conflictos en el centro.</li> <li>- Resiliencia: Factores de riesgo y de protección.</li> </ul>	<p><b>GRUPO 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conductas de los niños en el centro.</li> <li>- Normas y estructuras del centro.</li> <li>- El papel de los educadores/as: Metodología y estilo educativo.</li> </ul>
<p><b>GRUPO 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Situación de los menores y factores de resiliencia:             <ul style="list-style-type: none"> <li>Factores individuales.</li> <li>Factores relacionados con el entorno.</li> </ul> </li> <li>- Funcionamiento del centro.</li> <li>- Actividades educativas y funcionamiento del centro.</li> </ul>	<p><b>GRUPO 4</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La vida en el centro             <ul style="list-style-type: none"> <li>Relaciones entre educadores</li> <li>Relaciones entre educadores y menores.</li> <li>Normas y funcionamiento</li> </ul> </li> <li>- Perspectivas de futuro</li> <li>- El papel de los educadores en la resiliencia de los menores.</li> </ul>

c. Elaborar un informe, que partiendo de las categorías o unidades hermenéuticas trabajadas, recogiera las principales conclusiones a las que cada grupo había llegado a través del análisis de las experiencias.

Como decíamos anteriormente, además de las estrategias reseñadas en estas tres fases, se utilizaron otras herramientas, cuyo objetivo era acercarnos y comprender la realidad de los menores en riesgo para construir un conocimiento más significativo de los bloques de contenidos. Entre estas herramientas podemos destacar las siguientes:

- *Biografía*: Lectura, análisis y discusión individual y en pequeño grupo a lo largo de todo el curso de la historia de vida de un chico en exclusión social.
- *Asambleas*: Agrupamiento horizontal de todo el grupo clase para construir interpretaciones.
- *Conferencia* y mesa redonda: A lo largo del curso se organizaron una conferencia a cargo de un experto en la temática y una mesa redonda de educadores sociales.
- *Clases magistrales*: Sesiones dedicadas a introducir y concluir los contenidos de la materia.
- *Campus Virtual*: Herramienta utilizada para distribuir material por el profesor, generar debates, compartir producciones del alumnado y trabajar.
- *Cineforum*: Proyección y análisis de películas y documentales relacionados con la asignatura.

### 3. La evaluación de un proceso de innovación: instrumentos y resultados alcanzados con la experiencia.

#### 3.1. Instrumentos para la evaluación de la innovación.

##### - Cuestionario de evaluación de las competencias planteadas:

Con objeto de evaluar el proyecto de innovación, se diseñó un sencillo cuestionario por parte del profesorado para que el alumnado realizara una evaluación del mismo. Este pequeño cuestionario estaba compuesto por 4 ítems de respuesta cerrada, en el que se les preguntaba al alumnado por el grado de adquisición de las competencias, y por 3 ítems de respuesta abierta. El cuestionario, que fue pasado al alumnado durante el último día de clase, fue contestado de manera anónima por un total de 45 alumnos/as de los 54 que han asistido y participado activamente en la asignatura.

##### - Tutorías y seminarios con los equipos de trabajo

El profesorado de la asignatura se valió de las tutorías, presenciales y virtuales, individuales y en grupo, para ir realizando un seguimiento y una evaluación continua y formativa de los aprendizajes de los alumnos y alumnas.

##### - Diario de Campo.

El profesor responsable del seguimiento y evaluación del proyecto de innovación, utilizó un diario de campo durante todo el proceso de innovación, para ir planificando y evaluando el buen funcionamiento de las acciones propuestas, así como la progresiva adquisición de competencias por parte del alumnado.

##### - Informe con el análisis y valoración de la experiencia.

Como ya se ha comentado anteriormente, cada grupo de alumnos/as, al finalizar el análisis de las experiencias de los jóvenes, entregó un informe final con las principales conclusiones y resultados a los que había llegado el grupo.

##### - Entrevistas para la autoevaluación de los informes presentados por parte de los alumnos/as.

La evaluación del proceso y del resultado de los informes elaborados por los alumnos/as no sólo corrió a cargo del profesor, sino que mediante entrevistas a final de curso, el alumnado se autoevaluó del proceso de aprendizaje que había llevado a cabo, así como de las competencias adquiridas.

#### 3.2. Resultados de la evaluación de la experiencia.

Una de las grandes **Fortalezas** que a nuestro juicio ha tenido este proyecto de innovación tiene que ver con la participación de los propios jóvenes que han pasado por centros de menores y que quisieron traer su experiencia como menores a las aulas universitarias. En este sentido, los jóvenes expresaron que su participación en el proyecto de innovación les había resultado muy satisfactoria y reconfortante por cuanto habían percibido el interés que el alumnado había tomado por sus experiencias en los centros

educativos de protección y reforma en los que habían estado internos, y consecuentemente se habían sentido reconocidos y valorados. Entendemos que este reconocimiento y valoración que los universitarios hicieron hacia estos jóvenes cumple una importante función en la promoción y reforzamiento de su resiliencia.

Esta experiencia ha posibilitado a los chicos retratar sus experiencias de forma sanadora. El propio duelo no resuelto a veces por estos chicos, por no tener una figura de resiliencia a su lado, ha sido afrontado desde el contexto cultural de la universidad, legitimando sus vidas, valorando y reconociendo su experiencia y dándoles la oportunidad de poder mirarse de otra forma (Gaitán, 2010). El encuentro entre alumnado y jóvenes se posibilitaba como un hecho *narrativo* para ofrecer una oportunidad psíquica donde cada personaje es coautor de la narración, donde el afecto y la sensibilidad hacia la realidad y el recuerdo formaban una cadena con el hecho que los reunía en cuestión. Todo recuerdo es volver a sufrir otra vez, a menos que se organice el relato y se convierta éste en una fuente de luz, permitiendo permanecer a éstos en el mundo de los vivos, de los humanos, de la realidad; dándoles o cediéndoles un sitio que ocupar (Cyrulnik, 2003).

Bajo nuestro punto de vista, una de las cosas que hay que transformar en el contexto académico es el orden de las relaciones. Se tiene que acabar con las relaciones frías y jerárquicas del profesorado, que generan violencia, tensión, indisciplina y mucho sufrimiento a los educandos y educadores. Se debe apostar por un orden de relación en el que las emociones, los sentimientos, el encuentro sean lo central del acto educativo. En el contexto académico de la universidad se suele salvaguardar la cultura de la relación dominador-sumisión. Nosotros, desde nuestra experiencia, pensamos que hay que invertir ese desequilibrio y que la persona debe ser el centro de la educación en toda su singularidad.

Por todo ello, en esta experiencia hemos pretendido trabajar desde el valor añadido de la confianza y el encuentro entre personas. Querer enseñar, es creer en la educabilidad del otro; querer aprender es creer en la confianza que tiene el otro en mí. Y esto es posible sólo creando un clima humanizado donde la competencia de "saber ser" se pone en juego sin proezas jerarquizantes que la devalúen frente al aprendizaje cognitivo.

Es este momento de la experiencia donde la docencia se vuelve arte, tal y como plantea Stenhouse. Los jóvenes tuvieron oportunidad de situarse fuera de ellos mismos y escuchar su propio relato, como si trataran de dibujarse en un cuadro para los demás desde lo más íntimo de sus mundos, para renacer de nuevo al mundo de los humanos. Y los alumnos y alumnas de la asignatura tuvieron la oportunidad de compartir ese relato y dejarse tocar por esos "cuadros", para cuestionarse su propia identidad profesional, dándole sentido a su posterior quehacer y alejándose del control social a que se verán abocados en sus puestos de trabajo. Y al mismo tiempo, al escuchar y mirar a los ojos de los jóvenes resilientes, evocan en su imaginario su propia proeza particular resiliente que los ha llevado a la facultad. Es por ello que la innovación da aquí la cara de su verdadera identidad, innovar para ser. Es aquí donde se tiene la oportunidad de tener miras más dignas y coherentes desde la Universidad. Tenemos la oportunidad y la obligación de transmitir a los jóvenes unos valores y conocimientos para crear una sociedad más justa, humana y feliz.

Al hilo de esto, creemos que la participación de estos jóvenes en el contexto de la asignatura ha supuesto una gran **Oportunidad** para construir aprendizajes significativos desde las voces y experiencias de los jóvenes. En efecto, creemos que la experiencia que estos jóvenes han traído a la asignatura ha supuesto una inmejorable ocasión para que el alumnado, desde un análisis y pensamiento crítico, construya un conocimiento de la realidad, no desde el conocimiento acumulado en los libros de textos, apuntes o manuales ofrecidos por el profesor, sino desde la vivencia y la experiencia de estos jóvenes que pasaron por distintos centros de menores.

Es importante tomar conciencia de que el conocimiento trabajado en las instituciones educativas esté íntimamente ligado a la construcción de la persona, y que por ello, los educandos deban participar de su propia construcción. Por eso, en nuestra experiencia hemos creído que la metodología debía creer en el conflicto como acto educativo, como encuentro con el otro, como fuente de aprendizaje real. El diálogo debía sustituir al silencio de los libros de texto.

Sin dejar, claro está, del todo de lado el conocimiento académico ya acumulado en los libros de texto, es necesario recurrir a otras fuentes, otras "voces" que ayuden a construir un conocimiento que nos haga comprender mejor la realidad social. Recurrir a estas otras voces, y construir desde ellas teorías, interpretaciones y estrategias de intervención, no es sólo una buena forma de construir un conocimiento científico más completo, útil y cercano a la realidad, sino que es una forma de democratizar dicho conocimiento. Un conocimiento científico, que en muchas ocasiones, en ciencias sociales y en humanidades, es construido sólo desde las voces y experiencias de los colectivos que ostentan una situación de poder o privilegio dentro de la sociedad, y por lo tanto se hace muy distante para los colectivos más desfavorecidos de nuestra sociedad. La universidad no ha de olvidar que además de estar llamada a ser una institución profundamente democrática, es una institución con un marcado carácter de servicio público. Por tanto, la universidad debe generar conocimientos desde esta doble dimensión: abierta a la democratización en los modos de construcción del conocimiento y velando por el hecho de que los conocimientos que vaya generando repercutan y beneficien a los colectivos más desfavorecidos, que sin lugar a dudas son los que deben ser el principal centro de atención de nuestros Estados y Sistemas del Bienestar.

Por otro lado, hemos de apuntar a una serie de circunstancias que han supuesto una **Amenaza** para el correcto desarrollo del proyecto. En este sentido, hemos ido detectando que la principal dificultad que ha ido encontrando el alumnado durante el proyecto de innovación ha estado relacionada con la "falta de tiempo" para llevar a cabo las tareas propias de la innovación, que no se realizaban durante las sesiones presenciales y que debían realizarse durante las horas de trabajo en grupo de manera autónoma. Si bien es cierto que esta circunstancia depende en cierta medida de la organización que el alumnado haga de sus horas de estudio fuera del horario presencial, tenemos indicios para pensar que la metodología de créditos ECTS, que pone gran peso en el aprendizaje autónomo del alumnado, requiere que el profesorado planifique con minuciosidad las horas de trabajo y estudio del alumno. De lo contrario, se corre el riesgo de no ajustar las horas de trabajo autónomo del alumnado a los créditos ECTS que tenga la asignatura. Así mismo es necesario que el profesorado de un mismo curso y un mismo semestre mantenga un buen nivel de coordinación para intentar no sobrecargar las tareas que el alumnado semanalmente ha de realizar. De no existir esta coordinación se corre el riesgo de que el alumnado tenga semanas o periodos en los que le coincida una gran

carga de trabajo de diversas asignaturas que le imposibilite el realizar correctamente y con la adecuada dedicación las mismas.

Por último, y en relación a las **Debilidades** hemos de reseñar el hecho de que ésta se haya realizado en la segunda mitad del cuatrimestre. Las dificultades para fijar una fecha en la que todos los jóvenes que han pasado por centros de menores pudieran asistir a las aulas de la facultad, han hecho que la propuesta de innovación se haya concentrado en los últimos meses del curso. Ello ha conllevado que actividades como la transcripción de las entrevistas, la construcción de las categorías o la elaboración del informe se hayan retrasado hasta finales del semestre y hayan coincidido con la entrega de trabajos y realización de exámenes finales de semestre, con lo cual el alumnado se ha visto con más limitaciones para poder realizar algunas de estas tareas. Este retraso en la realización de las actividades del proyecto de innovación, ha hecho que tanto el profesor como el alumnado hayan apreciado<sup>1</sup> que la fase de puesta en común y debate de los informes de cada equipo en el gran grupo de clase haya quedado algo escueta.

En definitiva, esta innovación nos ha permitido, tanto al alumnado como al profesorado, acercarnos a un modelo alternativo de educación universitaria. Un nuevo modelo educativo, en el que profesor y alumno/a pueden hacerse corresponsables del proceso de enseñanza-aprendizaje (Robson & Turner, 2007, Bolton 2005), transformando las relaciones asimétricas de poder que tradicionalmente han predominado en la enseñanza universitaria, y construyendo un fértil proyecto educativo en el que, como decía Paulo Freire, “nadie educa a nadie, sino que todos nos educamos juntos”.

#### **4. Bibliografía.**

Bolton, G. (2005): “Taking responsibility for our stories: in reflective practice, action learning and Socratic dialogue”. *Teaching in Higher Education*, 10 (2), pp. 271-280.

Cyrulnik, B. (2003): *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después de un trauma*. Barcelona, Gedisa.

Gaitán, L. (2010): “Sociedad, Infancia y adolescencia ¿de quien es la dificultad?” *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 17, pp. 29 – 45.

Robson, S. & Turner, Y. (2007). “Teaching is a co-learning experience’: academics reflecting on learning and teaching is an internationalized’ faculty”. *Teaching in Higher Education*, 12 (1), pp. 41-54.

---

<sup>1</sup> Esta apreciación fue realizada tanto por parte del profesor en su diario de campo, como por un relevante número de alumnos, que así lo expresaron en las entrevistas para la autoevaluación del informe final.