

Aprender a Cooperar en la ESO: la Comisión de apoyos como herramienta de inclusión en 2º de la ESO

Dolors Dorca Mercader

Profesora. La Salle Manlleu (Barcelona)

Resumen

Aprender a Cooperar en la ESO: la Comisión de apoyos como herramienta de inclusión en 2º de la ESO

El artículo presenta el desarrollo de la dinámica de **cohesión de grupo** "*Comisión de apoyos*", (Stainback y Stainback, 1999 y Pujolàs, 2008,) en un grupo clase de 2º de la ESO, que desde 1º están organizados en equipos de aprendizaje cooperativo. Desde la Comisión de coordinación de aprendizaje cooperativo y con la participación de la orientadora, se analiza la incidencia de esta dinámica para generar un entorno de **ayuda mutua** y para facilitar la **inclusión** y la participación en el aula del alumnado que encuentra más **barreras para la participación y el aprendizaje**; y al mismo tiempo, ver cómo se favorece la mejora en el aprendizaje de todos los que participan. El análisis es una muestra de la investigación colaborativa sobre el desarrollo del aprendizaje cooperativo en el centro, en el marco de la investigación sobre los vínculos entre los cambios en la práctica educativa y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, cohesión de grupo, ayuda mutua, inclusión, barreras para el aprendizaje.

Abstract

Learn to Cooperate in ESO: the "Support Committee" as a tool for inclusion in Secondary Education

This paper presents the development of the cohesion group dynamics o "Support Committee" (Stainback and Stainback, 1999 and Pujolàs, 2008,) in a ESO 2nd class, which since 1st ESO are organized in cooperative learning teams. From the Cooperative Learning Coordination Commission and with the participation of the guidance counsellor, the incidence of this dynamic is analyzed. They observe how mutual help environment and facilitate inclusion and participation in the classroom of students who find more barriers to participation and learning is improving. At the same time, they observe how improvement in learning is favoured by all who participate. The analysis is an example of collaborative research on the development of cooperative learning at the centre, within the framework of research on the links between changes in educational practice and the improvement of student learning.

Key words: Cooperative learning, cohesion group, mutual help, inclusion.

Introducción

Uno de los objetivos fundamentales de la investigación sobre aprendizaje cooperativo en una escuela inclusiva es observar cómo se favorece la participación y la mejora de los aprendizajes de todo el alumnado, especialmente del alumnado que encuentra más barreras para el aprendizaje, cuando se incrementa la interactividad entre el alumnado.

Una de las condiciones necesarias para este aprendizaje es crear una mínima disposición positiva de todo el alumnado para trabajar en equipo y para generar interacción y participación en las actividades de enseñanza-aprendizaje. En la experiencia que presentamos nos hemos centrado en la interacción entre iguales, el ambiente en el aula, la participación de todos y la cohesión de grupo.

Escuela inclusiva, aprendizaje cooperativo, cohesión de grupo y clima de aula

La escuela inclusiva, tal como afirma Pujolàs (2003) debe contribuir a que el alumnado adquiera todas las habilidades técnicas y sociales que son necesarias para ser, vivir y convivir en nuestra sociedad el máximo posible según sus posibilidades. La escuela inclusiva organiza el trabajo en el aula de manera que puedan aprender juntos alumnos[1] diferentes y estructura el aprendizaje de forma cooperativa. También señala que la escuela debe facilitar la participación de los alumnos que no presentan dificultades en el proceso de inclusión de algún compañero y potenciar el conocimiento mutuo (Stainback y Stainback 1999).

El Programa “Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar”. Programa CAAC.

El contexto cooperativo se crea cuando los educadores estructuran cooperativamente un conjunto de situaciones de aprendizaje. Los alumnos trabajan en pequeños grupos con una doble responsabilidad: aprender el contenido que se les propone y asegurarse de que lo aprendan los demás miembros del grupo (Johnson y Johnson, 1999).

A partir de las propuestas de diferentes teóricos e investigadores sobre el aprendizaje cooperativo; Pujolàs y otros (Pujolàs, 2008; Pujolàs, Lago y Naranjo, 2013; Pujolàs y Lago 2018) han creado el Programa CAAC. Este Programa es un conjunto de recursos didácticos para enseñar a los alumnos a aprender en equipo, como recurso de aprendizaje y como contenido a aprender. Estos recursos didácticos se articulan en tres ámbitos:

El Àmbito de intervenció A: Cohesió de grup. Este àmbito incluye un conjunto de actuaciones para conseguir que, poco a poco, los alumnos y alumnas de una clase tomen conciencia de grupo, tengan una disposici3n positiva para trabajar en equipo y se conviertan cada vez m1s en una peque1a comunidad de aprendizaje, cosa que mejora el clima del aula.

El Àmbito de intervenció B: El aprendizaje cooperativo como recurso. Este àmbito incluye todas las actuaciones relativas al uso de las estructuras cooperativas simples y complejas para crear una participaci3n equitativa y una interacci3n simult1nea que facilite el aprendizaje de todos y todas en las diferentes àreas del curr3culo.

El Àmbito de intervenció C: El aprendizaje cooperativo como contenido. Este àmbito se refiere a los recursos y estrategias encaminados a ense1ar a trabajar en equipo de forma expl3cita y sistem1tica, por lo que el trabajo en equipo se convierte en un contenido a ense1ar. Los Planes del equipo, con los Diarios de Sesiones y el Cuaderno del equipo son los recursos did1cticos para ense1ar competencias comunicativas, personales y sociales.

El clima del aula i la cohesi3n de grup.

Pujol1s (2008) se1ala que para poder trabajar en equipo, los alumnos deben estar dispuestos a ayudarse a la hora de aprender. Es muy importante que el clima de aula sea favorable, ya que esto facilitar1 que el grupo est3 cohesionado.

Seg1n Marchena (2005) los tres elementos que configuran el clima de un aula son: la interacci3n entre iguales, la disponibilidad del alumnado hacia las tareas y la interacci3n del profesorado con el alumnado. Esta misma autora ha revisado algunas de las caracter3sticas m1s importantes de cada uno de estos componentes del clima del aula. La participaci3n activa de todos los individuos que integran un grupo de trabajo es una caracter3stica fundamental para que el trabajo sea eficaz y hace imposible que un miembro tenga 3xito sin el 3xito de los dem1s (Marchena, 2005).

La satisfacci3n del alumno es un factor que configura la disponibilidad positiva de este hacia lo que se est1 llevando a cabo en el aula (Marchena, 2005). Por lo tanto cuando un alumno es aceptado, se siente valorado y seguro en su entorno con los compa1eros, est1 consiguiendo un requisito imprescindible para el 3xito del aprendizaje. Establecer este v3nculo ser1a el desencadenante de numerosas ocasiones de aprendizaje significativo, dado el potencial del grupo de iguales para transmitirse conocimientos entre ellos (Gisbert & Gelabert, 2008).

La importancia de la ayuda entre iguales y del clima del aula es tambi3n un factor que se ha destacado por parte de otros autores. Afirma D3az-Aguado (2003, 2006) que en contextos muy diversos se ha comprobado que la conducta de ayuda tiene consecuencias psicol3gicas muy positivas para la persona que la realiza; cuando los alumnos intentan mejorar la conducta de un compa1ero, cambian su propia conducta en

la misma dirección del cambio que intentan conseguir en el compañero. Esto tiene un impacto muy positivo en su autoestima y en su sentido de autoeficacia (Duran y Vidal, 2004). En consecuencia parece esencial que la intervención educativa contribuya a que los miembros del equipo desarrollen algún tipo de intervención que les haga percibir la importancia de trabajar juntos e interactuar de manera útil (Ainscow, 2001).

La Comisión de apoyos, una dinámica para la mejora del clima del aula i la cohesión de grupo.

La importancia para el aprendizaje del clima de aula y de la cohesión de grupo, la sintetiza Pujolàs (2008) cuando señala que la mejora del ambiente o clima del aula contribuye a cohesionar el grupo, lo que a su vez, predispone a los miembros del grupo a trabajar y a organizarse de manera cooperativa en el momento de realizar las tareas en el aula.

Atendiendo a la importancia de estos aspectos, el Programa CAAC considera que es necesario desarrollar algunas dinámicas de cohesión de grupo para crear las condiciones mínimas para poder plantear una estructura de actividad cooperativa que pueda ayudar a la mayoría de los alumnos a aprender. De todos modos, desde la perspectiva del Programa CAAC, se considera que esta condición no es suficiente, ya que no se puede garantizar que el aprendizaje cooperativo sea una herramienta útil para la inclusión sin las estructuras cooperativas y los recursos para aprender a trabajar en equipo.

Las dinámicas de grupo que propone el Programa CAAC se agrupan según la finalidad concreta que persiguen. Así pues, el Programa presenta dinámicas para fomentar la participación, el debate y el consenso en la toma de decisiones; para favorecer la interrelación, el conocimiento mutuo y la distensión en el grupo; estrategias para facilitar la participación de los alumnos corrientes en el proceso de inclusión de algún compañero en riesgo de exclusión; dinámicas para mostrar la importancia de trabajar en equipo, para demostrar su eficacia y para preparar y sensibilizar al alumnado hacia el trabajo cooperativo (Pujolàs y Lago 2018).

La dinámica Comisión de apoyos que presentamos forma parte del grupo de dinámicas para facilitar el proceso de inclusión de algún compañero en riesgo de exclusión. La Comisión de apoyos del Programa CAAC, toma como referencia la propuesta de Stainback y Stainback (1999). Estos autores proponen la creación de una Comisión en cada grupo clase en la que participan por turnos, todos los estudiantes del grupo. El objetivo de esta comisión, que se reúne periódicamente, es determinar de qué manera se puede dar más apoyo a los compañeros y compañeras, de forma que el grupo clase se convierta en una pequeña comunidad de aprendizaje, cada vez más acogedora.

El Programa CAAC en un centro de ESO en los cursos 2014-2018. Análisis de la Comisión de apoyos

Contexto de la experiencia: un proyecto de investigación sobre el aprendizaje cooperativo en la ESO.

Este análisis forma parte de una investigación de la orientadora de un centro como investigadora y como miembro de la Comisión de coordinación; profesional que colabora con el profesorado del mismo centro de ESO en la introducción del aprendizaje cooperativo entre los años 2014 y 2018.

La investigación se realiza en un grupo clase que en el curso 2015-2016 organiza las actividades con aprendizaje cooperativo desde 1º de ESO. Desde el primer trimestre se realizan dinámicas de cohesión para crear y consolidar los equipos base. Estos equipos se utilizan en diferentes asignaturas para realizar actividades de aprendizaje mediante estructuras cooperativas. En la tutoría del grupo, según la periodicidad establecida, se revisan los planes de equipo para que los alumnos reflexionen sobre las actividades realizadas en el equipo y acuerden las mejoras a introducir.

Uno de los objetivos centrales de la investigación es identificar los vínculos entre el desarrollo del aprendizaje cooperativo, los cambios en las prácticas educativas de los profesores y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Se utiliza una metodología mixta y los datos de este artículo están extraídos de dos herramientas de metodología cualitativa utilizadas en el proceso de triangulación entre la tutora, el profesorado y los estudiantes. Los datos provienen de una selección y se han obtenido aplicando los siguientes instrumentos para valorar la dinámica al inicio del curso 2018-2019: cuestionario individual por escrito para cada alumno que formó parte de la Comisión de apoyos, cuestionario también por escrito de la tutora, entrevista semiestructurada con la Comisión de apoyos y entrevista semiestructurada con la tutora del grupo clase.

El análisis y la validación se realizan con la triangulación de evidencias que aportan el cuestionario individual de los miembros de la Comisión y la tutora y se ratifican en la entrevista semiestructurada. Aquí sólo presentamos 3 o 4 evidencias aportadas por cada estudiante y ratificadas en la entrevista; estas evidencias se validan confrontándolas con los referentes teóricos, que indican las funciones que debe cumplir la Comisión de apoyos.

Descripción de la situación del grupo de 2ª de la ESO a principio del curso 2016-2017.

La tutora describe así el grupo:

Era un grupo clase con una diversidad muy, muy acentuada. Básicamente había un alumno brillante que no abría la boca por timidez y para no destacar. Unas

pocas alumnas con resultados correctos pero tampoco brillantes y con mucha personalidad cosa que hacía que destacaran entre un buen puñado de alumnos con notas muy ajustadas, pocas ganas de trabajar y con líderes negativos. Además, también había un grupo de alumnos que durante el curso tuvieron problemas de carácter psicológico/psiquiátrico y otros con deficiencias y problemas de aprendizaje bastante importantes. Estos últimos alumnos corrían el riesgo de exclusión/bullying sobretudo en uno de los casos.

Desarrollo de la Comisión de apoyos durante el curso 2016-2017.

La *Comisión de apoyos* se inicia en octubre de 2016 y en un primer momento la forman dos chicas. Se reunían con la orientadora una vez al mes de noviembre a junio a la hora de tutoría de grupo. El objetivo de estas reuniones era fijar metas alcanzables para conseguir que mejorara el clima del aula mediante el apoyo concreto a un alumno que encontraba muchas barreras para el aprendizaje y que a menudo generaba disrupción.

Se trataba de un alumno con muy poca motivación para el aprendizaje y la organización personal. No anotaba los deberes, se perdía en las explicaciones iniciales del profesor y no pedía ayuda. Tenía muy baja autoestima y todas las asignaturas suspendidas en la preevaluación, poca integración en el grupo-clase y débiles habilidades sociales de comunicación. Normalmente su forma de iniciar una conversación era dando golpes a los compañeros.

Las tareas de la Comisión en el aula, solían ser: recordarle qué material debía sacar para seguir la clase, disuadirle de iniciar conversaciones que no correspondían, avisarle para que parara de hacer ruidos que molestaban la explicación del profesor y ayudarle a escribir en la agenda qué deberes había encargado el profesor. También disuadir a compañeros que lo provocaban para que hiciera ruidos o molestara a alguien y de esta manera poder parar la clase. Para poder realizar estas tareas, era fundamental que en el aula se sentaran en lugares cercanos y se pudieran ayudar sin molestar el ritmo de la clase.

En cada sesión de la Comisión se revisaba lo que se había hecho y cómo había ido. En una sesión de seguimiento, la Comisión (formada inicialmente por dos chicas con buen rendimiento académico y con ganas de ayudar) expresaron la necesidad de que todo el grupo clase se implicara en el apoyo, ya que a veces cuando ellas intervenían, algunos compañeros le decían al chico que no les hiciera caso. Querían abandonar la tarea en la Comisión porque veían imposible seguir, ya que les suponía un esfuerzo y una tensión muy grandes.

A partir de entonces se añadió a la Comisión un tercer miembro, compañero de clase y buen referente para el alumno con más barreras para el aprendizaje y para el resto de la clase. Aunque él tenía bastante trabajo para ir superando su propio curso, y era uno de los líderes más bien negativos, se le planteó su intervención como una

oportunidad para cambiar su actitud ayudando a un compañero. Los profesores lo tuvieron en cuenta en las notas de actitud de los boletines como recompensa e hizo un buen cambio de actitud ya que no se esperaba que se le implicara en aquella tarea y valoró muy bien que el profesorado lo tuviera en cuenta y confiara en él.

Análisis y validación de la dinámica de la Comisión de apoyos 2016-2017 y 2017-2018.

Este análisis aportó algunas evidencias y ratificó desde la *Comisión de apoyos*, desde la misma tutora y desde el alumno que recibió más ayuda. Amplió también los datos y las reflexiones antes presentadas sobre cómo esta dinámica contribuye a la mejora de las competencias de los alumnos.

Alumna 1. Silvia[2]

Muestra cómo ha contribuido a la satisfacción y la disposición positiva respecto a la tarea del aula (Marchena, 2005)

... "*Jonathan estaba bien en clase cuando le daban una tarea y la podía hacer y lo felicitaban*".

Aporta evidencia de la satisfacción de las personas que dan ayuda y parece indicar un impacto positivo en la autoestima y en el sentido de autoeficiencia de las personas (Díaz-Aguado, 2003).

... "*la Comisión, para mí, fue una tarea de la que me siento muy satisfecha y vimos los resultados... yo creo que fueron buenos, quiero decir académicamente y todo*".

Afirma como el hecho de apoyar al compañero incrementa por la motivación extrínseca de la calificación escolar pero en último término por la motivación intrínseca del reconocimiento social. (Johnson, Johnson y Holubec, 1999)

... "*es de agradecer la nota de actitud que nos ponían los profesores por el hecho de ayudar, pero ya no lo hacíamos por la nota. Jonhatan te decía: -muchas gracias y ya era suficiente (...) también pienso que su familia puso mucho de su parte y nos lo agradecieron mucho. Aún hoy te los encuentras y te saludan*".

Muestra cómo enseñar a reconocer y resolver conflictos de manera positiva; a través de la reflexión, la comunicación o la cooperación. (Díaz-Aguado, 2006).

... "*bueno también había momentos difíciles pero es todo para aprender y ayudar*".

Alumna 2. Anna.

Describe como el aprendizaje, si bien es individual, se construye a partir de interacciones sociales, en situaciones en que los alumnos pueden desarrollar el papel de mediadores del conocimiento con sus compañeros. (Gisbert & Gelabert, 2008)

"*Pues creo que he ayudado, además de lo que ha dicho mi compañera Silvia: a controlar la agenda, las libretas y lo que ha dicho Toni; hacer revisión con la*

coordinadora de cómo iban las cosas en clase (...) poder explicar a Jonathan algo que ves que no entiende, o sea darle apoyo".

Muestra cómo, poco a poco crea una corriente afectiva y de predisposición hacia la ayuda mutua para que todos aprendan desarrollando el máximo sus capacidades, no exento de dificultades. (Pujolàs y Lago, 2018).

... "tanto él como nosotros aprendíamos más; y los de nuestro alrededor podían aprender más, porque estaba más calmado; hasta que alguien o él mismo explotaba".

Muestra cómo se facilita la participación de los alumnos en el proceso de inclusión de algún compañero y potencia el conocimiento mutuo (Stainback y Stainback 1999).

... "Además de ayudarle a integrarse, a que la clase lo acepte ... O sea, cuando ves que alguien lo provoca, decirle: -para! -¿Sabes que salta enseguida. Y a él decirle: - Quédate aquí, siéntate, ya pasará...

Alumno 3. Toni.

Describe como promueve una cultura moral, orientada al bienestar y a la solidaridad entre sus miembros. Además de reducir los problemas de violencia, mejorar las relaciones y la calidad de la vida del centro (Díaz-Aguado, 2006).

... "los últimos días de curso, sin querer, Jonathan rompió un cristal de la puerta de la clase con la mochila. Al menos, cinco compañeros decían que había sido él, con un puñetazo. Él no se podía defender. Yo, que lo vi, le dije a la tutora que no les hiciera caso. Fue un apuro porque los demás querían que se enfadara".

Pone en evidencia que cuando un alumno es aceptado, y se encuentra seguro en su entorno con los compañeros, se está consiguiendo un requisito imprescindible para el éxito del aprendizaje. (Marchena, 2005)

... "yo creo que esta experiencia me hizo dar cuenta que cualquier persona puede cambiar".

Alumno 4. Jonathan.

Muestra como el mismo alumno que encontraba más barreras para la participación y el aprendizaje valora el hecho de aprender a recibir ayuda. (Gisbert & Gelabert, 2008)

... "al principio no me dejaba ayudar pero luego, cuando me dijeron que Toni me ayudaría también, me dejé ayudar un poco más" ... "en vez de encerrarte, déjate ayudar".

Tutora.

La descripción y la valoración de la tutora aporta confirmación de que cuando la ayuda pedagógica proviene sólo del maestro, la capacidad para ajustarla a las

necesidades de aprendizaje de cada alumno se ve realmente comprometida (Pujolàs y Lago, 2018).

"... en casos con alumnos de este perfil nos faltaban manos para ayudarle y para hacer una buena atención a la diversidad, faltaban ojos para poder controlar las carencias y ayudar al alumno a corregir los errores y a no ponerse en problemas; faltaban palmaditas de ánimo en la espalda que lo motivaran constantemente a no tirar la toalla, a tomar apuntes y a presentar los trabajos o estudiar".

Vuelve a corroborar el impacto en los alumnos que ayudan en su autoestima y sentido de autoeficiencia (Duran y Vidal, 2004).

"...creo que conseguimos que los alumnos de la Comisión se tomaran como un triunfo personal los avances conseguidos por el alumno con más barreras para el aprendizaje y esto genera, de rebote, una mejora importante en el ambiente del grupo clase".

También evidencia como se potencian las mismas competencias cognitivas y sociales de los estudiantes que ayudan, con la misma orientación de lo que queremos ayudar a que un compañero consiga (Díaz-Aguado, 2003).

"...sobre todo el alumno de la Comisión pudo proyectar una imagen personal al profesorado hasta el momento desconocida, su parte más altruista y la sensibilidad que a veces alumnos líderes más bien "chulos" no muestran ante el grupo-clase".

Conclusiones

Los resultados del análisis evidencian que la *Comisión de apoyos* es una buena herramienta para lograr la inclusión del alumnado que encuentra más barreras para el aprendizaje y aporta algunos datos sobre las condiciones y los aprendizajes específicos que genera.

La Comisión de apoyos potencia la capacidad del alumnado cuando está formada por alumnado que tiene una heterogeneidad suficiente como para establecer vínculos positivos con todo el alumnado que precisa ayuda.

Los procesos de ayuda en la Comisión contribuyen al aprendizaje del alumnado que encuentra más barreras para participar y aprender y recibe apoyo de los estudiantes que participan.

Parece importante destacar la mejora en la autoestima y en el sentimiento de autoeficiencia que genera en los alumnos el hecho de ser miembros de la Comisión de apoyos o recibir apoyo de ésta. Y aunque consideramos que puede mejorar la competencia comunicativa no disponemos de datos que permitan decir cómo.

Los resultados dan algunos indicios de cómo el apoyo entre alumnos puede aportar un tipo de ayuda específico y complementario al que aporta el profesorado, imprescindible para dar respuesta a toda la diversidad. Esta percepción parece ser compartida por el alumnado y el profesorado.

Aunque sólo se apunta algún dato secundario, parece importante atender y observar la ayuda y la complementariedad entre los componentes de las diferentes comisiones de apoyo, para dar ayuda a los compañeros y compañeras con más riesgo de exclusión.

Otro aspecto importante a investigar sería analizar como la *Comisión de apoyos* debe promover que el resto de compañeros también se sientan implicados en la generación de un buen clima de aula.

Finalmente habría que reflexionar sobre el apoyo a la tutoría de grupo por parte del centro y poder hacer estas reuniones de seguimiento con la/las *Comisiones de apoyo* pudiéndoles acompañar en su potente acción inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid : Narcea.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid : Pirámide,.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas* . Madrid : Pearson Prentice Hall.
- Duran, D., & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales : de la teoría a la práctica : un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona : Graó.
- Gisbert, D. D., & Gelabert, S. B. (2008). L'aprenentatge cooperatiu com a estratègia instructiva per a la inclusió. Suports: *Revista Catalana D'educació Especial I Atenció a La Diversitat*, 12(1), 4–12.
- Johnson, D. W. , Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós..
- Marchena, R. (2005). *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria : un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Archidona : Aljibe,.
- Pujolàs, P. (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes : els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic : Eumo.
- Pujolàs, P. (2008). *El Aprendizaje cooperativo: 9 ideas claves*. Barcelona: GRAO.

Pujolas, P. Lago, J.R. y Naranjo, M. (2013). “Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas”. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 207-218.

Pujolas, P. y Lago, J.R. (2018). *Ayudar a enseñar y a aprender en equipos cooperativos: el Programa CAAC*. Barcelona: Octaedro.

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid : Narcea

Notas:

[1] Utilizamos el término "alumno", para referirnos tanto a los chicos como a las chicas.

[2] Los nombres de las alumnas y alumnos se han cambiado por razones de privacidad y de ética de la investigación.

Correspondencia con la autora: *Dolors Dorca Mercader*. E-mail: ddorca@lasalle.cat