

Construyendo puentes entre la escuela y la sociedad: trabajo cocurricular, apuesta por el municipio de Zuia

IRUNE CORRES-MEDRANO

IkHezi-Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea,
irune.corres@ehu.eus

AMAIA EIGUREN MUNITIS

KideOn-Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitate,
amaia.eiguren@ehu.eus

MAITANE PICAZA GORROTXATEGI

KideOn-Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea,
maitane.picaza@ehu.eus

ALAITZ TRESSERRAS ANGULO

IkHezi-Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea,
alaitz.tresserras@ehu.eus

AITOR JIMÉNEZ RODRÍGUEZ

KOKUK. Asociación de Intervención Socio-Educativa, aitor.j@kokuk.org

Resumen

Para hacer frente a las crisis y retos que vive la sociedad en la actualidad, es imprescindible replantearse el sistema educativo. La escuela necesita la implicación de la comunidad y de la sociedad para hacer frente a las necesidades de niños y jóvenes. En este sentido, los proyectos cocurriculares completan el currículo superando los límites entre la educación formal, no formal e informal. Desde este contexto, el Ayuntamiento de Zuia identificó la necesidad de realizar un diagnóstico sobre la situación de la infancia y la juventud en el curso 2020/21. Esta aproximación a la realidad educativa fue llevada a cabo por la asociación KOKUK junto con el acompañamiento de los dos grupos de investigación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), KideOn e IkHEzi.

El objetivo de esta investigación-participativa ha sido acercarnos a la percepción de la realidad de la población de 10 a 18 años sita en Zuia para identificar, los puntos de interés, las necesidades socioeducativas, las demandas, los hábitos de participación y acción, el sentimiento de pertenencia, las identidades y valores, entre otras cuestiones. Partiendo de la metodología participativa, en los dos centros escolares del municipio se han realizado 20 microprogramas y se han recogido fichas de observación por parte de las personas profesionales. El análisis lexical de las fichas se ha realizado mediante el método Reinert y se ha completado con el análisis factor de correspondencia, ambos realizados a través del *software* Iramuteq. Los resultados ponen de manifiesto que los niños, las niñas y jóvenes de Zuia apuestan por crear espacios alternativos para relajarse, acompañar, reflexionar y mediar en el propio centro escolar. Por otro lado, las personas profesionales que conforman la comunidad educativa se encuentran limitadas por los conflictos y situaciones que surgen en los centros educativos, por lo que valoran positivamente la figura de la educación social dentro de la educación formal. Por lo tanto, este estudio pone de manifiesto que la clave para afrontar los retos actuales es encontrar vías de conexión y espacios de comunicación eficaces con niños, niñas y jóvenes.

Palabras clave: escuela, comunidad, sociedad, educación

1. Introducción

La innovación educativa es esencial y, para ello, los proyectos curriculares buscan desdibujar los límites entre la educación formal, no formal e informal reduciendo la brecha entre las diferencias sociales. El objetivo es que el alumnado sea progresivamente más sano, autónomo y solidario (Jiménez, 2014). En esta línea, se introduce el término *cocurricular*. Pero ¿que entendemos por *cocurricular*? El término se ha aplicado en diferentes países y existen diversas visiones, por lo cual el término *cocurricular* sigue siendo ambiguo. Por ejemplo, para Rasi (2002), se puede entender como los programas o acciones intencionales que realizan los estudiantes fuera del horario de clase, a través de experiencias significativas que moldea el carácter del estudiante. Según Salinas y De Nava:

Las actividades cocurriculares, son una serie de recursos auxiliares para ilustrar y objetivar los temas de enseñanza, con el fin de alcanzar la meta primordial de la escuela, que es la de lograr la educación y la formación integral de los individuos. (1996, p. 96)

Desde esta perspectiva, se pretende superar la idea de cocurricular como actividad extraescolar que aísla al alumnado para situarnos en una formación integral del individuo y el desarrollo de habilidades y valores (Becerra, 2018).

Sea como fuere, las *actividades cocurriculares* (CCA), antes conocidas como *actividades extracurriculares* (ECA), son los componentes de plan de estudio que ayudan a desarrollar íntegramente las capacidades del alumnado. Para el desarrollo integral del niño y de la niña, existe la necesidad de un desarrollo emocional, físico y moral que se complementa con actividades cocurriculares. Se habla también de modelo educación holística (MEH), donde se incorporan materias externas al currículum oficial con intención de complementar y consolidar la formación integral del ser humano. El fin es que el saber impacte en el desarrollo del ser humano y en el entorno con resonancia en la humanidad (Gluyas *et al.*, 2015).

Es decir, nos situamos ante experiencias que se integran con las actividades del aula o con las académicas. Desde esta óptica las experiencias no se ofrecen de forma aislada, sino que se integran con otras ofertas, tanto dentro como fuera del aula. El equipo cocurricular trabaja para ayudar a los estudiantes a percibir las conexiones en su aprendizaje (Suskie, 2015).

Diversos estudios coinciden en los múltiples beneficios que aportan estas experiencias como son, por ejemplo, el desarrollo de las habilidades intrapersonales, los resultados de aprendizaje, el desarrollo de liderazgo, las habilidades comunicativas, la resolución de problemas, el pensamiento creativo y el cambio social donde los estudiantes se implican en la transformación social (Kgosithebe y Luescher, 2015; Susky, 2015). A través de las actividades cocurriculares se pueden relacionar y apoyar los conocimientos aprendidos en las materias formales del currículum, y dar sentido práctico a las actividades y a los contenidos vistos dentro del aula. Aparte de mejorar los resultados académicos, se ha mostrado que con estos planes de estudio se obtienen resultados más amplios de aprendizaje como el compromiso cívico, las competencias interpersonal e intrapersonal y el humanitarismo (Keeling, 2004). Un ejemplo de ello es la intervención llevada a cabo en un centro educativo de Secundaria en Sudáfrica donde los estudiantes abordaron las desigualdades sociales para luchar contra el *apartheid* (Naik y Wawrzynski, 2018).

Para lograr este propósito, existen diferentes estrategias educativas y metodológicas, como son el aprendizaje-servicio o las comunidades de aprendizaje:

- *Aprendizaje-servicio*: el ApS es una forma de aprendizaje activo, integrado en el currículo, donde los estudiantes aprenden participando activamente en experiencias organizadas que cubren necesidades sociales (Rodríguez y Ordoñez, 2015).
- *Comunidades de aprendizaje*: una comunidad de aprendizaje es un proyecto dirigido a centros de Primaria y Secundaria. Su objetivo es una apuesta por la igualdad educativa y combatir la exclusión social (Diez-Palomar y Flecha, 2010). Además, satisfacen las necesidades de la comunidad, comprenden los contenidos de la materia, adquieren una experiencia valiosa relacionada con su futura carrera y mejoran su sentido de responsabilidad hacia la comunidad (Fink, 2003).

Se ha demostrado que la práctica de habilidades profesionales en entornos auténticos ayuda al alumnado a adquirir habilidades profesionales y desarrolla sus capacidades intelectuales (Murphy, 2010). En este marco, donde el aprendizaje se entiende como dialógico y transformador, se trata de compartir el espacio educativo con la vida cotidiana del alumnado, su familia, su entorno, etc. De esta forma, las comunidades de aprendizaje facilitan espacios de convivencia, extendiendo a la escuela la posibilidad del diálogo y el aprendizaje mutuo (Jiménez y Rodríguez, 2016).

En definitiva, toda actividad extracurricular debe contribuir al aprendizaje, al crecimiento y al desarrollo de los estudiantes de alguna manera, incluso de forma sutil. Por ello, los sistemas educativos deben revisar permanentemente los planes y programas educativos para adaptarse a las nuevas necesidades sociales y lograr una transformación social real.

2. Metodología

La observación participativa es una técnica de recogida de datos en el marco de la investigación cualitativa. De hecho, la observación participativa pretende comprender los fenómenos sociales

y sus significados a través de la observación de los contextos y situaciones en los que se generan los procesos sociales (Serrano, 2004). En palabras de Taylor y Bogdan:

La investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el medio de los últimos y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo. (1987, p. 31)

Partiendo de este contexto, se han recogido en total 20 fichas de observación participante a lo largo de seis Microprogramas de Intervención Socioeducativa Cocurricular. Estos microprogramas han tenido como objetivo principal crear espacios de acercamiento entre la figura educativa y los jóvenes del municipio y se han llevado a cabo con alumnado de Educación Primaria y Secundaria.

Para la realización de este análisis, se ha utilizado el *software* Iramuteq (0.7 *alpha* 2). Este programa informático permite diferentes tipos de análisis de datos de texto, como lexicografía básica (cálculo de frecuencia de palabras) y análisis multivariante (clasificación jerárquica descendente, análisis de similitud). En concreto, en el análisis de las fichas de observación se ha utilizado el método Reinert que ofrece el *software*. La tesis principal de Reinert (1987, 1998, 2003) se centra en la idea de que todo discurso se expresa a partir de un conjunto de palabras que forman unidades de significado, de forma independiente a su construcción sintáctica (Idoiaga, 2022; Molina, 2017). Asimismo, para profundizar en las fichas de observación se ha creado una imagen de Tgen (formas o lemas que se tratan conjuntamente como un todo). El análisis de la semejanza léxica es interesante para observar la interrelación de las palabras, así como el grado de relación entre ellas, ya que la tasa de acercamiento recíproco de las palabras puede ser más fuerte o más débil (prueba de chi cuadrado).

3. Resultados

Como se ha mencionado anteriormente las fichas recogidas de la observación participante han sido analizadas mediante el método Reinert a través del *software* Iramuteq (0.7 *alpha* 2).

En la figura 1 se observa cómo el dendrograma, que nace del análisis jerárquico descendiente, se divide en dos ramas principales. La primera rama hace referencia a los retos existentes en la convivencia del alumnado (33,2%). De ella emergen la tercera y la quinta clase. En ellas se recogen, por un lado, las resistencias que el alumnado presenta al cambio y, por otro, el rol de la figura educativa dentro del entorno escolar como agente de cambio y mediador en la convivencia.

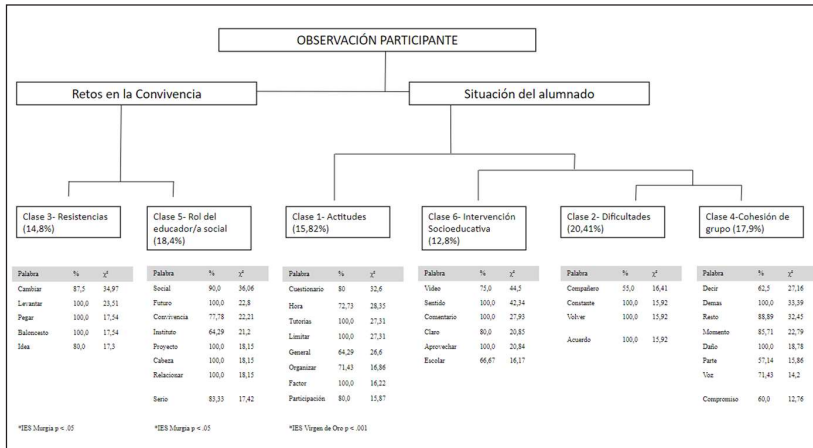


Figura 1. Dendrograma de la clasificación jerárquica descendiente

Concretamente, en la tercera clase, denominada *resistencias* (14,8%), el educador observa cómo el alumnado se queja de la situación que viven en el instituto/colegio, retroalimentando del sentimiento negativo entre ellos «cuestión de querer o no cambiar, sino de poder cambiar se retroalimentan entre ellos en que hace las cosas queriendo y, que si quisiera, cambiaría les pido que digan algo positivo del compañero en cuestión y nadie levanta la mano» (iesmurgia, $X^2 = 93,03$). A pesar de que el alumnado desea cambiar, las cosas se enquistan y aparece la queja «si me gusta lo hago si no me gusta o me lo cambias o me quejo y no participo, en la valoración final a la pregunta de si creen que todos y todas han participado un alumno se queja y afirma» (iesmurgia, $X^2 = 80,46$). Ante esta situación el educador ofrece posibilidades de encauzar las propuestas de cambio del alumnado para cambiar los comportamientos abusivos vividos en el entorno escolar «que piensen en qué otras cosas pueden hacer en el

patio que no sea pegarse petacas entre ellos, del mismo modo les indico que, si tienen quejas y creen que podría funcionar mejor el instituto, que participen en los mecanismos de participación» (iesmurgia, $X^2 = 80,32$).

Siguiendo esta línea, en la quinta clase, denominada *rol del educador social* (18,4%), el alumnado valora la figura del educador social sobre todo dentro del instituto «al terminar varios alumnos comentan que sería interesante contar con la figura del educador social en el instituto que hagan ese tipo de trabajo para mediar entre los conflictos que tienen y que ayudaría» (iesmurguia, $X^2 = 127,38$). En esta misma línea los jóvenes ven positiva la figura del educador social en edades tempranas «los jóvenes al ver cómo trabajan los educadores sociales en Andalucía afirman que ese trabajo de mediación estaría mejor en Primaria que en tercero que ya saben solucionar sus problemas» (iesmurguia, $X^2 = 119,66$). Asimismo, los profesionales con los que se ha tenido contacto valoran positivamente tener una figura de referencia para las situaciones conflictivas derivadas de la convivencia escolar solicitando información al respecto «la consultora también solicita bibliografía acerca de la mejora de la convivencia en los centros educativos y se le envía la bibliografía que elaboramos en la comisión de educación del consejo estatal de colegios de educadores/as sociales» (iesviergendeoro, $X^2 = 117,30$). Y ponen en valor la necesidad de un programa de intervención socioeducativa en Zuia: «Se está dando una respuesta integral, hay alumnado con situaciones de riesgo o dificultad social en el instituto habla de un caso en concreto donde contar en el futuro con un programa de intervención socioeducativa en Zuia» (iesmurguia, $X^2 = 117,04$). Sobre todo, el alumnado del instituto cree importante la figura del educador social en el paso del alumnado de Primaria al instituto como acompañante educativo «la pareja educativa que puede haber en el futuro estén en Primaria y Secundaria para que, cuando los de sexto pasen a Secundaria, tengan una cara conocida y una referencia a la que poder acudir en el instituto» (iesmurguia, $X^2 = 110,85$).

La segunda rama (66,93%) hace referencia a la situación del alumnado. En la primera clase actitudes (15,82%) el educador recoge las actitudes destacadas del alumnado en diferentes situaciones detectando alumnado con mayor vulnerabilidad emocional tanto en el instituto: «En la primera hora están mucho más

Siguiendo esta misma línea, la sexta clase hace referencia directa a la intervención socioeducativa (12,8%). En ella destaca el papel del educador social a la hora de medir en diferentes conflictos que se dan fuera del centro escolar, pero que afectan directamente en la convivencia del aula «en el aula de tercero después del vídeo la tutora propone aprovechar mi intervención a partir de la coordinación realizada con la consultora acerca de algunos conflictos entre alumnado fuera del centro escolar en general el alumnado se alegra» (iesvirgendeoro, $X^2 = 107,04$); «alumnas fuera del centro escolar que les preocupaba la tutora aprovecha el comentario para profundizar más en esta y otras cuestiones y, en lugar de 10 minutos, estamos conversando una hora acerca de las dudas e intereses que plantean ellas y ellos» (iesvirgendeoro, $X^2 = 103,29$). Asimismo, el alumnado reconoce los comportamientos inadecuados del pasado en espacios compartidos de Zuia mostrando interés por otros modelos participativos y nuevas metodologías «Conocen el gazteleku y varios recuerdan el uso inadecuado que se realizó anteriormente, agradecen el detalle del llavero de Oinarrí y ven atentos el vídeo acerca de la mediación en los centros educativos» (iesmurguía, $X^2 = 99,50$); «se les recuerda que está en su mano que no se sigan repitiendo situaciones todos/as firman el contrato educativo grupal van participando y comentando los vídeos y los ejemplos que se les plantean, destacar que conocen sus derechos de privacidad» (iesmurguía, $X^2 = 86,50$).

Para acabar, el dendrograma se ramifica en dos clases. Por un lado, en la segunda clase se pone el foco en las dificultades (20,41%) a la hora de crear una convivencia positiva. En la intervención se observa los conflictos latentes entre el alumnado y la necesidad de mediación en estos «vuelven a salir los conflictos constantes que tienen con un compañero en concreto, como son muchas voces en contra y negativas se le pregunta al alumno en cuestión si quiere que continuemos abordando el tema y dice que sí» (iesmurguía, $X^2 = 79,75$). De igual modo, se observa la escasa capacidad de frustración por parte del alumnado la cual dificulta la estabilidad del grupo «frustración ante situaciones que no están de acuerdo o situaciones propias de juego es muy baja, lo que corresponde con niños/as más pequeños en concreto dos alumnos y una alumna no son capaces de mantenerse» (iesvirgendeoro, $X^2 = 78,25$).

Por otro lado, como parte de la intervención, el educador social ha podido observar las carencias del alumnado acerca de la

cohesión grupal (17,9%), puesto que algunos alumnos se quedan excluidos del grupo por sus comportamientos «dice esas cosas para hacer daño, él se comporta como los demás, pero los demás no aceptan las bromas cuando las dice él y sí cuando las hacen otras personas» (iesmurguia, $X^2 = 132,70$); o falta de habilidades sociales «ser aceptado y sentirse parte del grupo aula está claro que se acerca a los demás de manera inadecuada al resto, ya que vivencian sus acercamientos como agresiones verbales o físicas y le responden con esa misma agresividad» (iesmurguia, $X^2 = 116,38$). Asimismo, se detectan tensiones entre los alumnos «la tutora está hablando con dos alumnas fuera y se nota que hay tensión en clase incluso entre las líderes de clase hablan en voz alta entre ellas diciendo a tortilla» (iesvirgendeoro, $X^2 = 98,84$). Y la necesidad de trabajo coordinado para trabajar la inclusión de los alumnos excluidos del grupo y así fomentar la cohesión grupal «se verbaliza las dificultades de inclusión de una alumna que ya había detectado la tutora, se establece el compromiso mutuo de mejorar la actitud de manera de dirigirse a los/as demás por ambas partes del grupo» (iesvirgendeoro, $X^2 = 96,45$). Con el fin de profundizar en la información recogida en las fichas de observación participante, se ha creado un Tgen¹ con todas las palabras relacionadas con el alumnado (figura 2).

A partir de este análisis, se puede ver más claramente cómo los estudiantes ponen el foco en la relación entre los *compañeros* del aula como grupo de referencia. Sin embargo, a partir de ahí adquieren más peso algunas palabras, como *conflicto*, *tutora*, *sesión*, y *comentar* que nacen de las necesidades del alumnado de tener un *espacio*, *recurso* donde poder tratar esos conflictos que surgen en clase para fomentar la *convivencia*. Asimismo, se relaciona la necesidad de trabajar la parte *emocional* del grupo, así como el apoyo que ejerce el *educadora* la figura *tutora* tanto en este ámbito como en la relación con la parte más *social*, comunitaria.

4. Conclusiones

Las experiencias cocurriculares, muchas de las cuales han sido identificadas como prácticas de alto impacto (Kuh, 2008), pro-

1. Formas o lemas que se tratan conjuntamente como un todo.

porcionan importantes sitios alternativos de aprendizaje donde los estudiantes a menudo son los actores principales e incluso líderes en su educación. No estamos hablando de un currículo aparte o extracurricular, sino de un *co* que significa 'juntos-conjuntamente'. No hablamos de la otra educación, sino de una Educación en mayúsculas donde la participación y el compromiso encajan. Es decir, las experiencias suceden desde un cocurrículo adaptado para todas las personas (Suskie, 2014).

Los resultados recogen que los jóvenes, a pesar de que en un primer momento muestran resistencia al cambio, apuestan por otras formas de educación. En este sentido, es la figura del educador social quien guía, les ofreceré herramientas de cambio y le invita a la reflexión. Asimismo, tanto los estudiantes como los demás profesionales perciben la figura del educador social como positiva y necesaria, incluso remarcando la necesidad de comenzar en edades tempranas.

El educador, por su parte, detecta las necesidades y carencias del alumnado. De este modo trabaja desde las emociones, incidiendo en la conducta y marcando los límites. Esta pedagogía a su vez puede repercutir positivamente en la convivencia del grupo y coyunturalmente en el área académico.

De esta manera, se influye en el aprendizaje de los estudiantes involucrándoles y afrontando retos educativos del contexto actual. Asimismo, es una forma de trabajar el currículo ausente que es el conjunto de contenidos y significados culturales que no se trabajan en el espacio formal (De Sousa, 2019).

Por tanto, se ponen de manifiesto los beneficios que suponen el cambio de paradigma donde la educación no formal e informal se fusionan con la educación formal en un intento de transformación curricular, pero también social, que incide en el proceso global de enseñanza-aprendizaje y por ende en la comunidad.

5. Referencias bibliográficas

- Becerra, A. (2018). Actividades cocurriculares en Elena White y la Propuesta Educativa en Posmoderno. *Revista de investigación apuntes universitarios*, 8(1), 131-151. <https://doi.org/10.17162/au.v8i1.182>
- De Sousa, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CLACSO.

- Díez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: Un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación para el Profesorado*, 67(24,1), 19-30. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180002>
- Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. Jossey-Bass.
- Gluyas, R. I., Esparza, R., Romero, M. C. y Rubio, J. (2015). Modelo de educación holística: una propuesta para la formación del ser humano. *Actualidades Investigativas en educación*, 15(3), 1-25. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20654>
- Idoiaga, N., Eiguren, A. y Belasko, M. (2022). The breaking of secrecy: Analysis of the hashtag# MeTooInceste regarding testimonies of sexual incest abuse in childhood. *Child Abuse & Neglect*, 123, 105412.
- Jiménez, A. (2014). El proyecto cocurricular. En: *Cambiar la educación para cambiar el mundo ¡Por una acción educativa emancipadora!* (pp. 238-244). Comunicaciones UPV.
- Jiménez, A. y Rodríguez, M. (2016). Comunidades de Aprendizaje: propuesta de desarrollo y sostenibilidad desde la educación social en instituciones educativas. *Cuestiones Pedagógicas*, 25, 105-118. <http://dx.doi.org/10.12795/CP.2016.i25.08>
- Keeling, R. P. (ed.). (2004). *Learning reconsidered: A campus-wide focus on the student experience*. ACPA y NASPA.
- Kgosithebe, L. y Luescher, T. M. (2015). Are African flagship universities preparing students for citizenship? *Journal of Student Affairs in Africa*, 3(1), 49-64. <https://doi.org/10.14426/jsaa.v3i1.92>
- Kuh, G. D. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. American Association of Colleges and Universities.
- Molina, J. (marzo de 2017). *Tutorial para el análisis de textos con el software Iramuteq* [en línea]. Grupo de Investigación DHIGECS. Universidad de Barcelona. https://www.researchgate.net/publication/315696508_Tutorial_para_el_analisis_de_textos_con_el_software_IRAMUTEQ
- Murphy, T. (2010). Conversations on engaged pedagogies, independent thinking skills and active citizenship. *Educational Research*, 20(1), 39-46. <http://www.iier.org.au/iier20/murphy.pdf>
- Naik, S. y Wawrzynski, M. R. (2018). Gender, race, finance, and student engagement in cocurricular activities in a South African university. *Journal of College Student Development*, 59(5), 598-613. <https://doi.org/10.1353/csd.2018.0055>

- Rasi, H. (2002). Declaración sobre la Filosofía Adventista de la Educación. *Revista de Educación Adventista*, 15,15-18.
- Reinert, M. (1987). Classification Descendante Hierarchique et Analyse Lexicale par Contexte-Application au Corpus des Poesies D'A. Rihbaud. *Bulletin of Sociological Methodology*, 13(1), 53-90. <https://doi.org/10.1177/075910638701300107>
- Reinert, M. (1998). Quel objet pour une analyse statistique du discours? Quelques réflexions à propos de la réponse Alceste. *JADT*, 557-569. <https://www.image-zafar.com/sites/default/files/publications/jadt1998nice.pdf>
- Reinert, M. (2003). Le rôle de la répétition dans la représentation du sens et son approche statistique par la méthode «ALCESTE». *Semiotica-la haye then Berlin*, 147(1/4), 389-420. <https://doi.org/10.1515/semi.2003.100>
- Rodríguez, M. y Ordoñez, R. (2015). Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(1), 1-20. <http://hdl.handle.net/10481/36113>
- Salinas, E. y de Nava, M. (1996). *Una Aternativa Didáctica: Las Actividades Cocurriculares en la Materia de Español en Educación Media Superior* [tesis].
- Serrano, R. S. (2004). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En: M. L. Tarrés (coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la Investigación social*. (97-131.pag). FLACSO- México.
- Suskie, L. (2014). *Five dimensions of quality: A common sense guide to accreditation and accountability*. Jossey-Bass.
- Suskie, L. (2015). Introduction to measuring co-curricular learning. En: L. C. Kennedy-Phillips, A. Baldasare y M. N. Christakin (eds.). *New Directions for Institutional Research* (pp. 5-13). Jasey-Bass.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (vol. 1). Paidós.