

Trabajo Fin de Máster



UNIVERSIDAD
DE ALMERÍA

CENTRO DE POSTGRADO Y FORMACIÓN CONTINUA

EL AULA DE SECUNDARIA COMO ESPACIO NARRATIVO Y REFLEXIVO.

**PROPUESTA DE UNA INTERVENCIÓN CORPOEXPRESIVA A
PARTIR DE UN ESTUDIO EXPLORATORIO BIOGRÁFICO**

THE SECONDARY CLASSROOM AS A NARRATIVE AND REFLECTIVE SPACE.
PROPOSAL OF A CORPOEXPRESSIVE INTERVENTION BASED ON AN
EXPLORATORY BIOGRAPHICAL STUDY

Autora: Marina Ortiz Hernández

Tutora: María Esther Prados Megías

**Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria,
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas**

Especialidad: Historia

Convocatoria: Julio de 2022

ÍNDICE

RESUMEN/ABSTRACT	3
INTRODUCCIÓN/JUSTIFICACIÓN	5

PRIMERA PARTE: APROXIMACIÓN TEÓRICA

1. CAMBIOS CORPORALES Y TRANSICIONES EN LA ADOLESCENCIA ..	9
2. EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA	11
3. CAMBIO SOCIAL Y ADOLESCENCIA	14
3.1. Nativos digitales	14
3.2. Desafíos educativos y laborales	16
3.3. Motivación y autoestima	17
3.4. Salud mental Covid 19	19
4. EL AULA UN ESPACIO NARRATIVO Y REFLEXIVO	20

SEGUNDA PARTE: PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN. ESTUDIO EXPLORATORIO BIOGRÁFICO NARRATIVO

5. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	22
6. PROPÓSITOS DEL ESTUDIO	23
7. PROCESO METODOLÓGICO	24
7.1. Investigación cualitativa: un estudio narrativo exploratorio	25
7.2. Metodología	25
7.2.1. Participantes	26
7.2.2. Instrumentos de recogida de información	26
7.2.2.1. Relatos biográficos	26
7.2.2.2. Diario de la investigadora	27
7.2.2.3. Análisis documental	27
7.2.2.4. Observación participante	28

7.2.3. Consideraciones éticas	29
7.2.3.1. Proceso de negociación	30
7.2.3.2. Triangulación	31
8. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	31
<u>TERCERA PARTE: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN</u>	
9. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA	32
9.1. Diseño de la propuesta de intervención	33
9.1.1. Tutoría y orientación	33
9.1.2. Objetivos Plan de Orientación y Acción Tutorial	34
9.1.3. Objetivos de la propuesta	35
9.1.4. Competencias	36
9.1.5. Criterios de Evaluación	37
9.2. Justificación de los instrumentos de intervención	37
9.2.1. Cartografía	38
9.2.2. Corpografía	39
9.2.3. Tertulia dialógica	40
9.3. Temporalización de la propuesta de intervención	41
9.4. Desarrollo de la propuesta	41
9.5. Instrumentos de evaluación	46
10. A MODO DE CONCLUSIÓN	46
11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
12. ANEXOS	58

RESUMEN

Las aulas como espacios narrativos y reflexivos pretenden dar cuenta de la riqueza y viveza experiencial que supone para el alumnado y para el personal docente formar parte de la construcción del conocimiento, donde el sujeto esté en el centro de la acción pedagógica, creándose un currículo educativo vivo que genere su propio conocimiento, un conocimiento que salga desde dentro del sujeto y que se nutra y se comparta a través de la acción pedagógica, por tanto, una acción participativa y reflexiva.

A partir de este trabajo, se pretende estudiar la literatura epistemológica que aborda la adolescencia como un proceso de cambio y de evolución constante, así como de un periodo de mayor vulnerabilidad por los cambios afectivo-emocionales, fisiológicos, cognitivos, comportamentales, identitarios, desafíos sociales, laborales, etc., que se dan en la experiencia y por ende habitan el cuerpo del alumnado. Estos desafíos forman parte de las decisiones educativas en presente y a futuro que han de tomar para orientar sus estudios.

Este trabajo fin de estudios busca indagar en los procesos vivientes y educativos que el alumnado atraviesa, para poder conocer cómo aprende el alumnado y qué conocimiento es significativo y veraz en su propia experiencia.

Para dicha labor, se propone una metodología de investigación basada en el paradigma cualitativo de enfoque biográfico narrativo a través del uso de relatos biográficos y de instrumentos propios cualitativos de recogida de información (diario de la investigadora, observación participante, análisis documental). A partir de este enfoque se elabora un diseño de intervención didáctica en el plan de acción tutorial, en concreto en el horario destinado a tutorías en el tercer curso de educación secundaria del centro IES Minerva Morales de la ciudad de Almería, a través de instrumentos expresivo creativos como son la cartografía, la corpografía y la tertulia dialógica.

PALABRAS CLAVE: profesorado, alumnado, aprendizaje, desarrollo emocional, estrategias creativas

ABSTRACT

The classrooms as narrative and reflective spaces aim to account for the richness and experiential vividness that it means for the students and for the teaching staff to be part of the construction of knowledge, where the subject is at the center of the pedagogical action, creating an educational curriculum alive that generates its own knowledge, a knowledge that comes from within the subject and that is nurtured and shared through pedagogical action, therefore, a participatory and reflective action.

From this work, it is intended to study the epistemological literature that addresses adolescence as a process of change and constant evolution, as well as a period of greater vulnerability due to affective-emotional, physiological, cognitive, behavioral, identity changes, challenges social, labor, etc., that occur in the experience and therefore inhabit the body of the student body. These challenges are part of the educational decisions in the present and in the future that they have to make to guide their studies.

This end of studies project seeks to investigate the living and educational processes that students go through, in order to know how students learn and what knowledge is significant and truthful in their own experience.

For this work, a research methodology based on the qualitative paradigm of the biographical narrative approach is proposed through the use of biographical accounts and qualitative instruments for collecting information (researcher's diary, participant observation, documentary analysis). Based on this approach, a didactic intervention design is elaborated in the tutorial action plan, specifically in the schedule for tutorials in the third year of secondary education at the IES Minerva Morales center in the city of Almería, through expressive instruments. such as cartography, corpography and dialogical gathering.

KEY WORDS: teachers, students, learning, emotional development, creative strategies

INTRODUCCIÓN/JUSTIFICACIÓN

La naturaleza de este Trabajo Fin de Máster (TFM) es la realización de un análisis reflexivo-crítico, partiendo de la experiencia vivida como docente en prácticas en el período de prácticas externas que contempla el Máster en “Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas”. Este período de prácticas me ha hecho recordar ciertos episodios, memorias, recuerdos y hechos que viví siendo adolescente y que se sitúan en mi vida personal, en las relaciones con los iguales y en el instituto donde estudié. Recuperar mis recuerdos a través de un diario que conservo de aquella época (véase Anexo II), en el cual, escribo desde una perspectiva intimista lo que como adolescente pensaba, sentía y vivía me ha hecho plantearme este trabajo desde la dimensión biográfica. De ahí que se aborde como un estudio exploratorio biográfico, a través del cual pueda reflexionar sobre el sentido educativo en las aulas y sobre la posibilidad de que estas sean espacios más humanizantes, en la medida que promuevan un proceso de reflexión, participación, búsqueda de conocimiento y desarrollo social y personal, desde la experiencia y narraciones del alumnado. A partir de las indagaciones que se plantean en la propuesta de investigación en el aula, utilizando instrumentos propios del paradigma de investigación narrativa biográfica, elaboramos una propuesta de intervención con alumnado de 3º de ESO del IES Minerva Montero¹ de la ciudad de Almería, con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta propuestas que contemplen el desarrollo emocional y la búsqueda y orientación vocacional del alumnado. Para ello, se busca explorar el sentido viviente que anida en el interior del alumnado y su relación con elementos corpoemocionales, mediante el diseño de instrumentos como corpografías, cartografías y tertulias dialógicas.

A través de un proceso de búsqueda y análisis de experiencias que pongan en relación aprendizaje y enseñanza en las aulas de secundaria, se pretende promover el pensamiento reflexivo-crítico, comprometido en el conocimiento mutuo con sus iguales para generar procesos de emancipación y compromiso

¹El nombre de este instituto es ficticio, debido a que hablamos de una propuesta teórica inspirada en el período de prácticas externas del máster de secundaria en la especialidad de Historia; por motivos externos no se ha podido aplicar y, por tanto, no contamos con las autorizaciones precisas para revelar dichos datos.

con la práctica escolar (Prados, 2020; Rivas, 2012; Contreras, 2021; Pérez, 2019). Este proceso de investigación busca aportar elementos que conectan la experiencia que vive el alumnado adolescente con aquellas historias o relatos que describan el cuerpo educado donde la historia viviente, la experiencia, la voz y el aprendizaje del alumnado son puestos en el centro mismo de toda acción pedagógica. En este sentido la investigación narrativa y su enfoque interpretativo son herramientas válidas en la medida que consideran la subjetividad de las experiencias como elementos básicos donde comprender los procesos que las personas viven en relación a los contextos sociales y culturales que les rodean (Cortés et al., 2020; Hernandez, 2019; Clandinin et al., 2016).

Se trata, además, de crear un espacio para que el alumnado pueda tomar consciencia de cuáles han sido los elementos emocionales, afectivos, educativos, estructurales y culturales que han modelado su cuerpo y que permanecen silenciados o invisibilizados (Maldonado et al., 2017). Para ello, es pertinente partir de aquellas cuestiones básicas que nos permitan comprender el ciclo de la adolescencia como un proceso básico en la construcción del desarrollo personal y social.

Otras de las motivaciones que me ha llevado a abordar este estudio exploratorio en relación al sentir educativo del alumnado y de lo autobiográfico y expresividad del cuerpo, ha sido fruto de mi experiencia tras el paso por las aulas educativas de secundaria, en las cuales no sentí haber recibido un aprendizaje veraz que me orientara en mi desarrollo personal y en mi devenir educativo y profesional, experimentado ansiedad e incertidumbre frente a las decisiones y cambios educativos a los que, desde 4º de la ESO, se empiezan a hacer frente. Sentí vulnerabilidad y experimenté fuertes episodios de ansiedad. Aspecto que se agravó con el paso de los años al sentirme vulnerable por no conocer cuáles eran mis habilidades y en qué podría desempeñarme educativa y laboralmente hablando, no había recibido una acción educadora que me impulsara a indagar en las resonancias y narrativas de mi cuerpo, en clave de orientación en mi devenir educativo y laboral en un mundo cada vez más cambiante y complejo. Y como futura docente, me hago las siguientes preguntas: ¿cómo practicar una acción educadora como espacio de creación de libertad y de reflexión?, ¿cómo narrar otras prácticas que permitan la expresión del cuerpo?, ¿cómo diseñar otro

tipo de conocimiento que exprese, comprenda y reflexione la experiencia y trayectoria narrativa del cuerpo?, ¿cómo podría conocer el aprendizaje y enseñanza sobre cómo el alumnado verdaderamente aprende?

Ante tales cuestionamientos y ante los desafíos actuales de la vida contemporánea y la era digital-tecnológica, en la que han crecido las generaciones actuales de adolescentes, se busca elaborar una propuesta teórica que indague en el desarrollo de las capacidades cognitivas, emocionales y motrices del alumnado, en busca de una enseñanza que le ayude y que le haga ser “capaz de vivir con cierta sensatez y relativa autonomía en esta sociedad líquida de cambio permanente, complejidad estructural, abundancia, incertidumbre y desigualdad” (Pérez, 2019, p. 4). Por lo que, los propósitos de este trabajo serán los siguientes:

- Las aulas como espacio narrativo y reflexivo
- La cartografía y corpografía del cuerpo
- Las tertulias dialógicas como punto de encuentro con el ser y con lo otro
- Exploración e interpretación de las emociones (miedos, inseguridades, dudas, incertidumbre, etc.) que el alumnado adolescente transita
- Las actividades artísticas, expresivas y la actividad física como forma de pensar, reflexionar y transformar la realidad

PRIMERA PARTE

APROXIMACIÓN TEÓRICA

La palabra adolescencia procede del latín, *adolescencia*, y “significa crecer o desarrollarse hacia la madurez. Es la edad que comprende desde la niñez hasta el completo desarrollo del organismo desde un punto de vista fisiológico” (Dirinó, 2015, p. 259), un espacio de tiempo entre el final de la infancia y el inicio a lo que se denomina adultez, junto a la asunción de responsabilidades sociales. (Palacios y Oliva, 2014; Ríos, 2006)

Asistimos a un periodo de edad marcado por importantes cambios biológicos, cognitivos, emocionales y físicos que afectan a toda la persona. Paralelamente a estos cambios, se inicia un aumento de las exigencias por parte de la sociedad hacia la orientación y búsquedas de un futuro académico y laboral. Dahl y Spear (2004), hablan de que es un período donde existe una mayor presión en temas académicos, debido a la necesidad de tomar decisiones que repercutirán en el futuro y en la tarea de aprender a gestionar la gratificación instantánea frente al beneficio a largo plazo. Y todo ello, en un contexto de redescubrimiento y cambios en la personalidad. Mendoza (2008), piensa que la adolescencia es una etapa en la que, de manera general, las sociedades humanas empiezan a introducir cambios sustanciales en el trato hacia las personas jóvenes, influyendo en cómo van construyendo sus identidades.

Y, en todo este proceso, los centros educativos y las aulas juegan un papel trascendental en la experiencia del alumnado, debido a que es un espacio articulador y configurador en este periodo de edad, el cual, durante la etapa de secundaria, es de obligatoria asistencia y de ahí la importancia de que estos espacios aporten un aprendizaje significativo en los diferentes cambios que atraviesa la adolescencia.

Los aspectos que venimos desarrollando están considerados en los “principios y fines de la educación” de la LOMLOE (10/03/2021), en el artículo 1, donde expresa: “e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad” (p. 25). Es en este sentido en el que planteamos una reflexión más profunda sobre dichos cambios del alumnado, así como la continua transformación de la sociedad y por ende las personas.

Sin embargo, desde mi experiencia como alumna adolescente y ahora como docente en prácticas, observo que tanto la enseñanza como el aprendizaje siguen siendo modelos tradicionales de transmisión, en los cuáles falta reflexión sobre los significados que las personas otorgan a dichos procesos y el modo en cómo ello influye emocionalmente en sus vidas y en la construcción de su proceso identitario. Se antepone un aprendizaje memorístico, reproductor, bancario y poco allegado a los momentos de cambio que el alumnado atraviesa.

Las aulas, en muchos casos, se viven como espacios asfixiantes, que no tienen en cuenta el desarrollo personal, pudiendo en algunos casos, vivir procesos de ansiedad, inseguridad, vulnerabilidad al no sentir claridad en su devenir académico, profesional ni personal. Y es que, según Álvarez (2017), el alumnado de secundaria además de vivir una etapa de transición y cambios fisiológicos, comportamentales, emocionales, identitarios, etc. ha de enfrentarse a una serie de decisiones significativas, como lo son: la preparación para acceder a los diferentes estudios y mundo laboral, la prolongación de la escolaridad obligatoria, una mayor diversidad de la oferta formativa que implica más formación, exigiendo, por tanto, la toma de elecciones curriculares y la toma de decisiones importantes que influirán en su futuro. Y ante esto y, siguiendo las recomendaciones de metodología didáctica que la Orden 15 de enero de 2021 del BOJA, que en el artículo 4 establece, se busca fomentar “el uso de herramientas de inteligencia emocional para el acercamiento del alumnado a las estrategias de gestión de emociones, desarrollando principios de empatía y resolución de conflictos que le permitan convivir en la sociedad plural en la que vivimos” (p. 660).

1. CAMBIOS CORPORALES Y TRANSICIONES EN LA ADOLESCENCIA

Para el abordaje de los cambios que acontecen en la adolescencia nos situamos desde una perspectiva epistemológica humanista, la cual considera el desarrollo humano como una cuestión nómada y de naturaleza cambiante, es decir, una perspectiva que analiza el desarrollo humano a través de cambios naturales que van a influir en la persona y en la construcción de su personalidad, autoestima, autoconciencia e identidad teniendo en cuenta los contextos sociales y culturales en los que se desarrollan y en función de los cambios que suceden en estos (Bjorklund y Blasi, 2011).

La adolescencia es una etapa donde las personas comienzan a hacerse preguntas que hasta ese momento no aparecen en su devenir, como «¿quién soy yo?», o cuestiones sobre el “autoconcepto” de sí, que se empieza a multiplicar o diversificar, a raíz de las modificaciones que tanto en su cuerpo como en su contexto social empieza a darse (Oliva, 2014). Según este autor, el autoconcepto está vinculado estrechamente a la autoestima y relacionado con el

aspecto físico, los resultados académicos y los tipos de relaciones afectivas con familiares y con los semejantes. La autoestima, es un elemento clave, sin embargo, se verá alterada al entrar en escena nuevas dimensiones como las relaciones afectivo-sexuales, el atractivo físico y la aceptación/rechazo de los iguales y el tipo de capacidades y habilidades que se ponen en juego a nivel académico, profesional y según el tipo de aficiones.

Para Bosch y Barrero (2008), citado en Dirinó (2016, p. 262) “lo que más caracteriza a la adolescencia: es el intento de comprensión de sí mismo, que es la representación de su yo, lo cual es un proceso complejo que incluye varias dimensiones”. Según estos autores, dichas dimensiones hay que comprenderlas como transiciones y crisis temporales que hará pasar a los y las adolescentes por un proceso de abstracción, diferenciación, fluctuaciones del yo, contradicciones internas, comparación social, la creación de un yo ideal y falso frente a un yo real y verdadero, introspección, autoprotección, autocomprensión y se va dando cuenta de nuevos componentes inconscientes que escapan al control de actividad mental y consciente.

Por otro lado, según la Organización Mundial de la Salud (17 de noviembre de 2021), existen factores que afectan a la salud mental de los y las adolescentes y que hace quizá más complejo la comprensión de su mundo interior. Estos factores son: el alumnado está expuesto a una situación social adversa en la medida que exploran su identidad personal y sexual a la vez que viven presiones de sus iguales; la influencia de los medios de comunicación y la imposición de normas de género pueden distorsionar la realidad que vive el y la adolescente junto con sus percepciones o aspiraciones de cara al futuro; y la socialización en términos digitales frente a realidades o contextos socioeconómicos de vulnerabilidad o marginales.

Asistimos, por tanto, a un periodo complejo y delicado en el que las connotaciones psíquicas de la adolescencia-pubertad, que son de origen biológico, se entrelazan con lo social (Mendoza, 2008). Por tanto, va adquiriendo una especial relevancia la búsqueda de la afirmación personal y la de ir construyendo social y culturalmente su propia imagen corporal (Viejo y Ortega, 2015). De ahí la importancia de considerar en esta etapa una educación emocional que sirva para comprender, tanto al alumnado como al profesorado,

el proceso que se vive en la adolescencia. La educación emocional se convierte de este modo en un recurso y en estrategia para profundizar en procesos de autoconocimiento y de comprensión del mundo valórico que rodea a los y las jóvenes.

2. EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA

En respuesta a los planteamientos anteriores, se propone un acercamiento teórico a los fundamentos que dan origen a la educación emocional. La intencionalidad de indagar en el conocimiento científico de las emociones radica en la búsqueda de saberes y herramientas que puedan ser puestas al servicio del alumnado en su propio proceso de sentir, nombrar y compartir sus propias emociones, debido a que, existen un conjunto de necesidades sociales y personales que no son atendidas a través de la educación formal. Según Pérez (2019), en las aulas solo se trabaja un 10% de la conciencia emocional a través de un conocimiento declarativo, explícito, teórico, que es tratado como si tuviera vida propia independiente y aislada, abandonando el 90% de los mecanismos emocionales que deciden realmente cómo percibimos e interpretamos, quiénes somos, cómo somos o cómo actuamos.

Siguiendo los estudios de la doctora Garaigordobil (2018), la educación emocional propone el desarrollo de competencias socio-emocionales, tales como conciencia emocional, regulación emocional, control de la impulsividad, autonomía emocional, autoestima, resiliencia, empatía, asertividad, habilidades sociales básicas, fluir, bienestar, etc. Esta cuestión ya se pone de manifiesto en las investigaciones de John Mayer y Peter Salovey (1997), los cuales ponen de manifiesto,

la capacidad para razonar sobre las emociones y hacer uso de ellas para mejorar el pensamiento. Esto incluye las habilidades para percibir emociones con precisión, para acceder y generar emociones como ayuda al pensamiento, para comprender las emociones y el conocimiento emocional, y para regular reflexivamente las emociones de modo que promuevan un desarrollo emocional e intelectual (Mayer, 2005, p. 36).

Según este modelo las “habilidades están enlazadas de forma que para una adecuada regulación emocional es necesaria una buena comprensión emocional y, a su vez, para una comprensión eficaz requerimos de una apropiada percepción emocional” (Extremera y Fernández, 2013, p.12).

Partiendo de los avances que propuso el desarrollo de este modelo acerca de la inteligencia emocional asistimos a un auge de investigaciones de esta índole en el espectro de las etapas tempranas y adolescencia, fundamentalmente en el ámbito educativo. Por ejemplo, los estudios de Murillo et al., (2020), sobre habilidades emocionales y del desarrollo de la inteligencia emocional, también dentro del núcleo familiar. Destacamos las investigaciones del grupo EMINA de la Universitat de València donde abordan temas socioemocionales mediante el uso de plataformas tecnológicas, así como, el estudio desarrollado por Barrera *et al.*, (2020), donde se pueden observar datos sobre la mejora de las competencias socioemocionales y sobre el atractivo de las actividades en los participantes.

En cuanto a las nuevas propuestas y búsquedas para el desarrollo del alumnado a través de la Educación Emocional, existen diversos estudios, como por ejemplo el llevado a cabo por el grupo en Investigación Psicopedagógica de la Universidad de Lleida y de la Universidad de Barcelona (Pérez, N. y Filella, G, principales investigadoras), donde plantean un modelo teórico para la resolución de conflictos en adolescentes. Por otro lado, García Blanc *et al.*, (2020), presentan un modelo que busca la toma de conciencia emocional, la reducción de intensidad emocional y la impulsividad, así como estrategias de regulación de las emociones y un uso asertivo de la comunicación. Los resultados de estas investigaciones sugieren que el estudiantado que es emocionalmente inteligente tiene mejor salud física y mental, y mejor adaptación personal y social, lo cual apunta a la relevancia de la educación emocional en el desarrollo del alumnado en estas edades.

En Garaigordobil (2018) se plantea que la educación emocional es un proceso que busca promover el desarrollo afectivo y social, a través de las diversas competencias sociales y emocionales que son relevantes para la adaptación personal y social. Dicha educación, atiende al desarrollo de un conjunto de competencias sociales y emocionales que buscan mejorar el nivel

de participación del alumnado dentro de la comunidad educativa, influyendo positivamente en problemas acuciantes en la adolescencia (bullying, depresión, suicidio infanto-juvenil, racismo, sexismo, etc.) y, a su vez, ayudando a nivel personal a mejorar significativamente la autoestima, la empatía, la prosocialidad, aprendiendo a regular los impulsos y las emociones, ejercitando las habilidades sociales, mejorando la identificación, comprensión y expresión de las emociones.

Como apunta Gómez et al., (2017) las personas jóvenes cuando participan en los procesos educativos, se sienten escuchados, valorados y se tiene en cuenta su opinión y sus sentimientos, influye positivamente en la percepción de sí mismas y en la habilidad para expresar y canalizar su propia experiencia. Ello hace pensar “en clave poética, que la acción de educar permite pensar en el sujeto que es educado, en una educación que allegue al cuerpo, educar la mirada, educar para mirar(se) de otras maneras, estar atentos y prestar atención al mundo” (Gómez, et al., 2018, p. 190). En este sentido, el prestigioso neurólogo Antonio Damásio destaca la importancia de lo corporal en el tratamiento de las emociones al decir que “las emociones se representan en el teatro del cuerpo y los sentimientos se representan en el teatro de la mente” (Damásio, 2005, p. 32). Sin embargo, en los centros educativos, el cuerpo ocupa un lugar secundario en la representación de las emociones. Este autor considera que si las emociones están habitadas corporalmente estas pueden ser observables y por tanto interpretables y que los modos de expresión corporal pueden ser medios interesantes para dar sentido a los sentimientos. De ahí la importancia de una educación que otorgue espacio a la expresión de las emociones y a una práctica educativa que permita observar lo no observable del proceso emocional, como estrategia de aprendizaje y de autodescubrimiento en el aula.

En base a estos planteamientos y en relación al sentir educativo y el sentir viviente que anida en cada adolescente, se hace preciso reconocer los beneficios de la educación emocional como vía de autoconocimiento, puesto que, como señaló María Zambrano “descifrar lo que se siente, percibir con cierta nitidez lo que dentro de uno mismo pasa, es una exigencia del ser persona” (Zambrano, 2012, p. 46).

3. CAMBIO SOCIAL Y ADOLESCENCIA

En la labor de desarrollo y fomento del autoconocimiento del alumnado en el aula es necesario contextualizar la complejidad (Pérez, 2019 y Han, 2017) del mundo que rodea a los y las jóvenes en la actualidad. Hablamos de una era compleja donde lo digital y la virtualidad son los medios de relación y comunicación, sobre todo en la juventud. Los y las jóvenes son “nativos digitales” y las redes sociales se establecen como la conexión con el mundo. De ahí que se planteen nuevos desafíos educativos y laborales asociados a cuestiones emergentes fruto del impacto de la pandemia “Covid 19”, como es la salud mental, las relaciones socioafectivas y la salud físico-corporal.

Según Dans (2015), el proceso de identidad del y la adolescente hay que situarlo en un proceso de identidad personal y entenderlo en claves de procesos de interiorización. Para este autor, en la adolescencia es cuando se da el nacimiento de la intimidad y en todo ello influye la nueva situación social descrita. Considerar la adolescencia como período de transición implica pensarla como un devenir, “un lugar para convertirse en un lugar de ser” (ibíd., p. 2). De ahí que planteemos este período como un momento en el que se fraguan grandes decisiones que trascenderán en el tiempo y en las vidas de las personas (Álvarez, 2017). Ello pone de manifiesto la importancia de procesos de acompañamiento, atención y diálogo en este período.

3.1. “Nativos digitales”

La virtualización de la vida y el creciente impacto de los medios de comunicación sobre la población en general y, sobre los más jóvenes en particular, sería un factor a destacar en este acercamiento al alumnado. La adolescencia, según Pindado (2006), es considerada como un “tiempo que se caracteriza por el incremento en la autoconciencia, por lo que son especialmente sensibles a las imágenes que provienen de los medios. Esas imágenes son utilizadas como fuente de información y comparación en la búsqueda de su identidad” (p. 13). Hablar de nativos *digitales*, término acuñado por Marc Prensk, significa hablar de una generación que aprende a través de diversidad de instrumentos y tecnologías audiovisuales e informáticas. Este aprendizaje se basa en: absorber

gran cantidad de información multimedia; utilizar y consumir simultáneamente múltiples informaciones; manejar gran cantidad de fuentes de datos; se espera respuestas instantáneas; permanecer comunicados permanentemente y funcionar en red, además de crear contenidos propios y multitarea simultáneamente. (Hernán, 2012)

Si tenemos en cuenta estas cuestiones es importante plantearse desde otra mirada cuestiones tan cotidianas como la falta de atención, aburrimiento, desmotivación o hiperactividad/pasividad que el alumnado frecuentemente presenta en clases. Pero también, y siguiendo las aportaciones de Hernán (2012), nos encontramos una generación de jóvenes en las que cuestiones como la soledad, la baja autoestima, el aislamiento, la dificultad de un futuro incierto y el incremento de enfermedades que afecta a la salud mental tienen su refugio en la tecnología y sus derivados. Hay un incremento generalizado de uso y abuso de redes sociales y de videojuegos, por ejemplo. En este sentido, y según este autor, hay que atender y acompañar educativamente a los y las jóvenes ya que la tecnología puede aislar o incomunicar.

En este sentido, Tello (2013), plantea cómo las nuevas tecnologías han modificado la manera de entender la vida privada de las personas. Según este autor, los límites de la intimidad y la vida privada se han diluido y hay que reconsiderar los principios éticos que vulneran este derecho de privacidad, puesto que tiene significativos impactos en el desarrollo de la personalidad de la juventud. Según Dans (2015, p. 4), “la forja de la personalidad de un adolescente, ahora más que nunca, se juega en un teclado y una pantalla”, donde la autoestima en construcción busca desesperadamente el reconocimiento del otro. Este reconocimiento se puede observar, según Terrasa et al., (2021), en la cosecha masiva de datos, la personalización algorítmica, la promoción del yo en Instagram, *Tik Tok* y diversas plataformas de moda o el fenómeno del estrellato como mitología contemporánea. Según este estudio, estas cuestiones constituyen ejemplos de desmoralización, automatización y proletarización de los valores sociales tras el uso teológico-político de la tecnología como propuesta de solución al malestar contemporáneo.

El impacto de la revolución digital, se traduce en grandes cambios en cuanto a las habilidades requeridas y a la desaparición y creación de puestos de

trabajo, pero también en nuevos riesgos y oportunidades para los y las jóvenes como consecuencia de los procesos de automatización, donde nuevas brechas y desigualdades se han ido gestando. (CEPAL, 2020)

3.2. Desafíos educativos y laborales

En el panorama actual, el alumnado se enfrenta a grandes desafíos, tanto en el aula como después de estas. Y es que, a raíz de los efectos de la crisis económica de 2008, con la consiguiente precariedad laboral, más la nueva crisis a raíz del Covid 19, según el Informe del Instituto de la Juventud de España (2020, p. 74): “la población joven tiene una posición de partida particularmente vulnerable”. Según los estudios abordados por la Orientación para el Desarrollo de la Carrera (ODC), citado en Martínez et al., (2022), los cambios políticos, económicos, tecnológicos y sociales actuales, han ido transformado el mundo del trabajo, donde aparecen y desaparecen diferentes profesiones, así como otras han experimentado profundas modificaciones. Asistiendo a un escenario en el que se demandan nuevas competencias cualificadas y específicas, pero también transversales que favorezcan la continua adaptación y flexibilidad máxima, junto con una total disposición para el cambio. De ahí que la orientación educativa y profesional ha de ser consecuente con esta realidad, enfocando una acción orientadora en la etapa adolescente para proyectar hacia un futuro que les ayude a afrontar la incertidumbre y lo nomádico de esta sociedad, posibilitando experiencias de aprendizaje en lo que se denomina educación expandida en contextos múltiples. Y ante esto, en la LOMLOE (10/03/2021), se recoge en el Capítulo 1, dedicado a los “Principios y fines de la educación, que se debe garantizar “La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores” (p. 25).

En este sentido, y como apuntan (Martínez y Fernández, 2018), la comunidad educativa y los profesionales que en ella intervienen desempeñan una labor esencial para que el estudiantado, desde edades tempranas, pueda ir diseñando un proyecto vital que le permita alcanzar un desarrollo integral como persona y que le sirva para poner en acción sus fortalezas y capacidades desde una perspectiva solidaria, participativa e inclusiva. Sin embargo, y a partir de los

datos y estudios recogidos por la ONG Plan Internacional (2021), tras la pandemia “Covid 19”, España lidera la tasa de abandono escolar temprano en la Unión Europea; en el caso de los estudiantes en edad secundaria, este parón educativo podría truncar directamente sus oportunidades laborales a futuro y se asiste a un incremento aún mayor de los ya altísimos índices de desempleo juvenil².

Ante esta realidad, y como ya apuntaba Rubio (2016, p.35), “el emprendimiento y autoempleo se han manifestado esenciales desde el punto de vista del desarrollo socioeconómico, máxime en los últimos años, como forma de sortear un paro juvenil endémico y la crisis”. Y este aspecto también se ve recogido en el Real Decreto (217/2022) de 29 de marzo, en el artículo 7. Objetivos, donde expresa que se debe: g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades” (p. 41576). Paralelamente a estas cuestiones, las investigaciones de Valenzuela *et al.* (2016), ya ponían de manifiesto la importancia de educar al alumnado en el diseño de proyectos de vida que desarrollen el potencial personal, a través de la formación de valores, habilidades, actitudes y acciones que sirvan para que las nuevas generaciones de jóvenes puedan afrontar la incertidumbre y complejidad. De ahí la importancia de considerar la motivación como elemento clave en el proceso de aprendizaje. Hablamos de una motivación que interpele, que promueva curiosidad y ganas de transformar la realidad a través de trabajos colaborativos y solidarios, sobre todo en estas edades de construcción de sus identidades. (Pérez, 2019)

3.3. Motivación y autoestima

Abordar este estudio desde una perspectiva biográfica implica entender el aula como un espacio donde se pueden narrar experiencias desde la subjetividad del alumnado. En este sentido, es importante considerar sus voces y profundizar en lo que ellos y ellas piensan y sienten sobre lo que es o no estar motivados y la

² Según datos del INE (2019, p.6), entre las personas menores de 25 años, el desempleo es del 29% para ellos y del 32% para ellas, siendo la media de desempleo en estas franjas de edad del 30%.

influencia que ello tiene sobre su autoestima. El sistema educativo considera aspectos como la participación, el interés, la curiosidad y la motivación por parte del alumnado como actitudes imprescindibles en los procesos de evaluación y calificación, sin embargo, no suelen plantearse herramientas que hagan reflexionar y profundizar en estos aspectos desde la experiencia propia del alumnado. En el diario de la investigadora, y durante las prácticas externas de este máster, tengo anotado como registro, el nulo espacio que se concede a reflexionar y conversar dialógicamente sobre aspectos como “el nivel de frustración, desmotivación y falta de diálogo comprensivo con el alumnado”. (Diario de la investigadora, 2022).

Según González *et al.*, (2013, p. 426), “el alumno con amotivación o desmotivación carece de intención de actuar, por lo que su conducta es no-autodeterminada”. Para estos autores, las emociones suelen concebirse como procesos psicológicos complejos (que abarcan componentes afectivos, cognitivos, motivacionales y expresivos), que se activan como reacción ante objetos, situaciones o eventos significativos. Podemos considerar pues, que la motivación y la atención en las aulas se activa en respuesta a un estímulo significativo para el alumnado y si dichos estímulos tienen significancia en el proceso de conocimiento y formación del estudiantado. Por otro lado, como señala Daniel Pink (2010) citado en Uztarroz (2012):

La ciencia revela que el secreto de un rendimiento óptimo no radica en nuestro impulso biológico ni en nuestro impulso ante el premio o el castigo, sino en un tercer impulso: nuestro deseo, profundamente arraigado, de dirigir nuestras propias vidas, de extender y expandir nuestras capacidades y vivir una vida con una finalidad. (p. 130)

De ahí la importancia en la intervención docente, focalizada, no sólo en la adquisición de conocimiento, sino imbricada con los procesos de autoestima y autoconocimiento personal del alumnado como ingredientes básicos para influir en la construcción de trayectorias personales y profesionales con sentido y significado, tanto personal como colectivo. Explorar y fomentar la autoestima y

la motivación, en un periodo de inestabilidad afectiva y emocional, ayuda a resolver conflictos no sólo en esta etapa sino también a posteriori y significa un resorte estructural importante en la prevención de problemas relacionados con la salud mental, la depresión o la ansiedad. (Silva y Mejía, 2015)

3.4. Salud mental y Covid 19

En la adolescencia se experimenta a gran velocidad parte de los cambios que vive el ser humano a lo largo de su trayectoria vital, convirtiéndose en un periodo de gran vulnerabilidad en relación a la salud y la enfermedad. Los trastornos de ansiedad, los problemas de salud mental y sus consecuencias a nivel corporal son característicos en estas edades. Sin embargo, gran parte de las veces, son difíciles de detectar, lo cual es preocupante debido a que, de no ser detectados y tratados a tiempo, los trastornos de ansiedad en la adolescencia pueden persistir en la etapa adulta en formas más severas. (Plataforma de Promoción de la Salud y el Bienestar Infantil del Hospital Sant Joan de Déu Barcelona, 2021). En este sentido los informes de la Organización Mundial de la Salud (17 de noviembre de 2021) dicen que “se calcula que el 1,1% de los adolescentes de 10 a 14 años y el 2,8% de los de 15 a 19 años padecen depresión”. Apuntando que la depresión y la ansiedad presentan algunos síntomas similares, como lo son los cambios rápidos e inesperados en el estado de ánimo, Y, además, detecta que la ansiedad y los trastornos depresivos dificultan profundamente la asistencia a la escuela, el estudio y el hacer los deberes, y que ello puede venir acompañado del retraimiento social que puede conllevar al aislamiento y a la depresión. Y que la depresión puede conducir al suicidio (véase Anexo II. Diario de adolescente 2006/2008, donde se puede ver reflejadas estas cuestiones en mi adolescencia). Y ante esto, de acuerdo con los informes de la OMS (17 de junio de 2021): “El suicidio es la cuarta causa de muerte entre los jóvenes de 15 a 19 años”. Por tanto, nos situamos ante un problema de hondas raíces, que pone de manifiesto, en el ámbito educativo, la necesidad básica de una acción educadora que nos permita comprender qué viven y experimentan en sus cuerpos los y las jóvenes. (Gómez, et al., 2018)

Por otro lado, desde la pandemia Covid 19, según el Informe de Save the Children España (2021), se ha evidenciado uno de los problemas más

importantes y que ha afectado especialmente a la adolescencia, como es la salud mental, expresándose en términos de nerviosismo, dependencia, miedos, preocupaciones, soledad y desánimo. Como apuntaba Gómez et al. (2018), es momento de repensar y reorientar el sentido de la educación hacia una comprensión más profunda de lo que los y las jóvenes demandan y necesitan, fundamentalmente en el campo de la corporeidad y las emociones. (Planella, 2017)

4. EL AULA UN ESPACIO NARRATIVO Y REFLEXIVO

Cuando hablamos del aula como un espacio narrativo y reflexivo nos estamos refiriendo a un aula donde tenga cabida un aprendizaje “otro” del conocimiento reglado y académico; un aula donde sea posible la circulación del conocimiento reflexivo de la experiencia y del cuerpo, donde el alumnado esté en el centro de la acción pedagógica y tenga la posibilidad y la apertura de colaborar en la construcción del conocimiento. Un conocimiento que va adquiriendo un sentido narrativo más profundo cuando el profesorado va dando forma, junto al alumnado, a la experiencia escolar, a partir de lo que va aconteciendo. (Kitchen et al., 2011)

Según este autor, un aula narrativa es aquella en la que la acción de la enseñanza se entrama narrativamente en el transcurrir de la vida y de las vidas de la clase, donde las narraciones toman y traen presencia. Sostener una perspectiva narrativa didáctica significa, en primer lugar, indagar y profundizar en las redes narrativas que configuran los procesos escolares para captar así el currículum vivo que se va entretejiendo en la vida de una clase y para poder pensar tanto en las tensiones y dificultades como en las posibilidades que el proceso de aprendizaje contiene en lo que va sucediendo. Hablar de un currículum narrativo supone poner el acento en las experiencias que se viven en las aulas y en la evolución de las distintas situaciones del aula, donde la combinación de historias que se entrelazan constituye el currículum académico junto al currículum educativo (Contreras, 2019; Maldonado et al., 2017; Rosiek y Clandinin, 2016 y).

Partir desde este posicionamiento pedagógico implica también actuaciones didácticas que trasciende a una educación bancaria anclada parte de las veces en lo competitivo, reproductivo, calificativo como proceso de aprendizaje y con sus consecuentes emociones y sentimientos que se anclan en la desconfianza personal o falta de autoestima en el alumnado, el fracaso o la sensación de no ser válido como persona o el sentimiento de exclusión, máxime en la edad de la adolescencia. Uztarroz (2012).

Rememorando mi vida de adolescente, caigo en la cuenta de que estas cuestiones también han estado presentes en mi devenir como alumna (Anexo II) Uztarroz (2012), sostiene que el aprendizaje es ante todo un proceso sumamente complejo y diverso, un proceso que envuelve todas y cada una de las capacidades humanas, y que tiene un desenvolvimiento desde dentro hacia afuera fundamentalmente. Sus aportaciones hablan de cómo ir generando espacios educativos que permitan considerar el centro como una escuela o aula democrática³.

Siguiendo las aportaciones de este autor podemos decir que Las escuelas democráticas consideran el aula-clase entre una combinación curricular de lecciones o temas entre docentes y alumnado, en las que en muchas ocasiones el currículo se complementa con propuestas de personal experto externo que acuden de manera voluntaria para ofrecer sus conocimientos y experiencia. Dentro del aula, tanto para primaria como para secundaria, se crean espacios de aprendizaje específicos, como espacios de arte, para audiovisuales, música, laboratorio, cocina, o el propio entorno natural, variando según los recursos del centro. Se basan en la creación de grupos heterogéneos que se autoorganizan para aprender o trabajar sobre un tema, pudiendo incluso el alumnado, junto al acompañamiento del profesorado, plantear sesiones para disertar o debatir sobre cualquier tema de interés. Una característica importante de este planteamiento es el concepto de asamblea donde todos los miembros de la

³ Surgió en el año 1987, con la fundación de la Escuela Democrática de Hadera en Israel, pero los antecedentes de la educación democrática se remontan a mucho antes con la escuela perteneciente a este movimiento como la Summerhill School, fundada el año 1921 por A. S. Neill, siendo de gran fuente de inspiración, junto con otras más que arrancan desde la Yasnaia Poliana, de León Tolstoi, pasando por la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia, junto con las aportaciones de John Dewey o Paulo Freire, entre otras y otros autoras/res. (Uztarroz, 2012)

comunidad educativa pueden participar en planos de igualdad equidad. La periodicidad suele ser semanal, en la cual se toman acuerdos relativos a las dinámicas creadas. La asamblea tiene una función estructuradora y conformadora del espacio educativo, actuando como órgano decisorio

En definitiva, la idea de escuela-aula democrática nos invita a considerar el espacio de aprendizaje como un espacio que potencia el diálogo, lo colaborativo y participativo, así como, la capacidad reflexiva y creativa de las personas, desarrollando claves para una sociedad más plural y justa desde planteamientos pedagógicos.

SEGUNDA PARTE

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se llevará a cabo en el mismo instituto en el que realicé mi periodo de prácticas externas docentes del máster.

El centro⁴ está ubicado en el centro de la ciudad de Almería, una zona concurrida y transitada de la ciudad, se emplaza en un edificio histórico y emblemático construido en 1923 para ser la sede de la Escuela de Artes y Oficios de Almería, tratándose de una construcción que responde al monumentalismo neoacadémico del primer tercio del siglo XX español. Las aulas de este centro cuentan con recursos TIC (ordenadores, pizarra digital, televisores, proyectores), lo cual complementa y potencia la labor docente, así como la formación del alumnado. En relación a los cursos académicos se imparten cursos de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Bachillerato Internacional, el cual forma parte de la red de Colegios del Mundo del IB. Paralelamente, también imparte Ciclos de Formación Profesional, principalmente en relación con la informática, contando con una amplia variedad de cursos.

⁴ La información que facilito está tomada de documentos oficiales que el centro tiene a disposición pública en internet, a través del Plan de Centro y página web del instituto.

Existe diversidad cultural y étnica, lo cual a priori implica procesos de convivencia plural, contando para ello con un programa de integración dentro de la red de centros de Almería.

6. PROPÓSITOS DEL ESTUDIO

El objeto de estudio es indagar en la experiencia que el alumnado de secundaria vive en su proceso formativo, desde una mirada participativa, crítica y reflexiva. Ponemos el foco en el mundo afectivo y emocional que el alumnado experimenta mientras aprende. De ahí, que nos interesa indagar en cómo van construyendo su proceso de aprendizaje y los instrumentos que ponen en juego a través de sus relatos biográficos. En este sentido, es importante atender a ese relato “otro”, que ellos y ellas construyen desde sus subjetividades y aporte pistas al profesorado para orientar el proceso madurativo que orientará su devenir educativo y profesional (Hernández, 2019). Es importante en este sentido, considerar el aula, sus cuerpos y sus experiencias como espacios narrativos. Por ello, nos situamos en el paradigma cualitativo y en el enfoque de la investigación biográfica narrativa ya que se da valor a la experiencia, los recuerdos y memorias y los significados que otorgan a las relaciones que se generan en los actos narrativos, donde la reflexividad es un elemento clave. (Cortés, et al., 2020). La recogida de esta información pretende realizarse mediante formas de expresión que den cabida a lo personal y a lo colectivo. Esta perspectiva se asienta en un principio de construcción colectiva del conocimiento, ligado a la experiencia y a lo autobiográfico como forma de construir conocimiento. (Rivas, 2012)

A su vez, como futura docente, busco profundizar en mi comprensión en relación a cómo el alumnado aprende y qué aprendizajes están vinculados a los procesos de autoconocimiento. Es decir, cuáles son las concepciones, estrategias, métodos, experiencias y trayectorias que ponen en juego en sus aprendizajes. A partir de ello, indagar en cuáles son los elementos claves para contribuir a su desarrollo personal y vocacional en su devenir educativo y profesional.

Los propósitos de este estudio son:

- Llevar a cabo un proceso iniciático a la investigación educativa dentro del paradigma cualitativo y desde el enfoque biográfico narrativo con la

intención de explorar una mirada autobiográfica en las aulas de secundaria

- Tomar consciencia de los procesos afectivo-emocionales que vive el alumnado de secundaria, desde su experiencia y sus voces, para conocer estrategias que puedan ayudar a su desarrollo integral y en su orientación vocacional.

A partir de este proceso de investigación propondremos una intervención en el aula cuyos propósitos son:

- Desarrollar recursos y estrategias didácticas para que el alumnado aprenda a explorar sus emociones y pensamientos en relación a su trayectoria educativa y viviente
- Familiarizar y ayudar al alumnado con estrategias dialógicas reflexivas a través de narrativas corporales que le permitan desarrollar su expresividad, comunicación y procesos creativos más allá del rendimiento académico.

7. PROCESO METODOLÓGICO

Este estudio se apoya en el paradigma cualitativo y por tanto se lleva a cabo a través de instrumentos acordes con ello, fundamentalmente mediante instrumentos autobiográficos y narrativos corporales. En este sentido,

La indagación narrativa no procede mediante el análisis de documentos narrativos, sino que toma las historias para seguir pensando con ellas; y en ese pensar, continúa componiendo nuevas versiones de las historias, continúa narrando acerca de lo vivido; para preguntarse por los asuntos pedagógicos que están presentes en esas historias y para abrir nuestra imaginación y el futuro hacia nuevas experiencias educativas. (Contreras, 2019, p. 36)

7.1. Investigación cualitativa: un estudio narrativo exploratorio

Este estudio se focaliza en la investigación biográfica narrativa y por tanto centrada en la voz de las personas que participan narrando sus experiencias y dando sentido a las mismas desde los contextos en los que habitan (Hernández, 2019). Como este autor apunta, asistimos a un planteamiento postcualitativo, que ha ido surgiendo en las últimas décadas, “como respuesta a los intentos de positivizar, disciplinar y objetivar la investigación cualitativa bajo estándares y rúbricas que fijan los caminos a seguir tanto en la formación de investigadores como en la conceptualización y la práctica de la investigación” (Hernández y Revelles, 2019, p. 21). Asistimos a un proceso metodológico de investigación educativa y social que ha ido experimentando cambios considerables a partir de las posiciones onto-epistemológica y metodológicas del positivismo lógico, dando paso a visiones fenomenológicas, cualitativas y postcualitativas. (Denzin y Lincoln, 1994; St. Pierre, 2014 y Sancho, et al., 2020)

Este hecho va dando paso a un acercamiento más genuino a los complejos entramados que configuran la realidad social, permitiendo reconocer la singularidad de los individuos, sus circunstancias y experiencias. Y en este proceso, la investigación biográfico-narrativa constituye una potente aportación al fenómeno del aprendizaje, junto con la perspectiva artística, que permite formas muy distintas de ver, imaginar, comprender, articular e indagar, conduciendo a un conocimiento más profundo y sólido (O'Donoghue, 2011). Las narrativas autobiográficas son un medio para indagar y comprender los procesos de aprender y, también, de des-aprender, donde el alumnado interactúa y construye su comprensión de la realidad (Prados y Rivas, 2017), por lo que este tipo de posicionamiento permite dar valor a la experiencia y a la reflexividad, la cual está presente en todas las fases de la investigación. (Cortés et al., 2020)

7.2. Metodología

Planteamos un proceso de indagación narrativa que permita profundizar en las resonancias, experiencias, recuerdos, ideas, etc., del alumnado para comprender cómo son los procesos socioafectivos y emocionales que acontecen en el aula de secundaria.

7.2.1. Participantes

La propuesta de investigación se llevará a cabo con alumnado de Educación Secundaria, en concreto, para 3º ESO, los grupos A y B, de una ratio de 25 alumnas y alumnos por grupo (13 chicas y 12 chicos en el Grupo A y 14 chicas y 11 chicos en el B), en una edad comprendida entre los 14-15 años. En este grupo hay una alumna marroquí y un alumno vietnamita en proceso de aprendizaje del idioma español.

7.2.2. Instrumentos de recogida de información

Los instrumentos seleccionados para la recogida de información están pensados para ser herramientas de exploración y de análisis. En los siguientes apartados se justificará su relevancia.

7.2.2.1. Relatos biográficos

A través de los estudios narrativos se busca significar el papel de la experiencia subjetiva para comprender los procesos de adherencia, conocimiento, reflexión y transformación del alumnado en su formación en las aulas de educación secundaria, tanto desde el punto de vista social y cultural, como desde las implicaciones cognitivas, pedagógicas y políticas que ello requiere (Clandinin, et al, 2016; Maldonado et al., 2017). Por tanto, narrar lo vivido se convierte en una práctica que abre a la posibilidad de contarse a sí mismo a través de los otros para dar sentido y significado a lo que se vive, aprende, reproduce o descubre en los propios contextos y, para que, de este modo, el alumnado pueda contribuir con ello a la construcción de su propio autoconocimiento a partir de la subjetividad del alumnado (Prados, 2010; Rivas, Leite y Prados, 2014). El uso de relato biográfico da la posibilidad de crear espacios donde el alumnado cuenta su historia, esa que es significativa y significativa del «quién soy». (Prados, 2020)

Los relatos biográficos ayudan a indagar sobre sí mismo, resignificando aquellas trayectorias y procesos, en busca de un conocimiento biográfico y veraz sobre lo que el alumnado vive, es decir, narrar aquello que queda grabado en

sus memorias, en su cuerpo y en su bagaje educativo, en clave de conocimiento que van construyendo sobre sí (autoconocimiento), sobre los demás y sobre las decisiones que orientan su devenir educativo y profesional. Al mismo tiempo, este relato cumple una función evaluativa y reflexiva sobre su propio proceso de aprendizaje, siendo útil para tener información sobre sus procesos, tanto para el propio alumnado como para el profesorado.

7.2.2.2. Diario de la investigadora

El diario de campo o diario de la investigadora es un instrumento de recogida de información que permite sistematizar las prácticas investigativas y, además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas (Martínez, 2007). La práctica como la teoría se retroalimentan y hacen que los diarios adquieran cada vez mayor profundidad en el discurso, debido a que en la investigación existe una relación recíproca entre ambas. Por una parte, la práctica es la fuente y la raíz del conocimiento de la teoría, pero, a su vez, la teoría se orienta y sirve a la práctica, para que esta sea más eficaz (ibid., 2007). Según Bonilla y Rodríguez (citado en Martínez, 2006, p. 77) “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. [...] en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo”.

A partir de esta comprensión en relación al diario de campo como instrumento de recogida de información, redacté mi propio diario de investigadora, tratando de recoger, describir y dialogar con mis propias observaciones en relación a esta experiencia educativa. Pongo interés en recoger elementos que me ayuden a reflexionar sobre cómo el alumnado adquiere un aprendizaje significativo y comprometido, qué aspectos y prácticas son las que suscitan su atención e interés y las resonancias con mi propia experiencia como alumna y adolescente. (Véase Anexo I)

7.2.2.3. Análisis documental

Para el abordaje de esta propuesta de investigación biográfica narrativa es importante utilizar documentos que avalan información relevante para este

estudio. En este sentido, la documentación consultada y trabajada se agrupa en dos bloques. Por un lado, documentación concerniente a los estudios biográficos y epistemológicos relacionados con la metodología cualitativa y narrativa y, por otro lado, lo concerniente a la documentación generada a partir del periodo de prácticas en relación a las observaciones y anotaciones a través del diario de la investigadora, un diario personal autobiográfico que conservo del año 2006-2008, útil para comprender el proceso biográfico del alumnado y finalmente los documentos *in situ* en el centro educativo donde se enmarca dicha trabajo fin de máster. De forma resumida se puede considerar la siguiente agrupación:

- En las consultas bibliográficas relacionadas con la metodología cualitativa junto con sus instrumentos de análisis e intervención, siendo de gran ayuda los trabajos de (Denzin y Lincoln, 1994), (Martínez, 2007), (Rivas, 2012), (St. Pierre, 2014), (Prados y Rivas, 2017), (Hernández y Revelles, 2019), (Sancho, et al., 2020) y (Cortés et al., 2020), entre otros. Siendo las bases de datos de Dialnet, Eric y ResearchGate de gran ayuda.
- En la parte de observación del periodo en prácticas en el instituto Minerva Morales, he consultado los documentos oficiales del centro, tales como el Proyecto Educativo del Plan de Centro, para conocer la legalidad educativa, así como, los objetivos legales del plan de acción tutorial y tutorización También se han consultado las leyes educativas por las que se rige el currículo educativo, tales como la LOMLOE, el nuevo Real Decreto (217/2022) y el BOJA en las que se enmarca esta propuesta.

7.2.2.4. Observación participante

A partir de la observación participante, la cual es un método interactivo de recogida de información, que precisa de la implicación del observador y la observadora en los acontecimientos en cuestión, podemos obtener percepciones de la realidad estudiada que difícilmente se podrían alcanzar si no hay una implicación afectiva (Rekalde et al., 2014). Por tanto, partiendo de mi periodo de prácticas externas del máster en el instituto donde las llevé a cabo y desde mi posición de observadora en las clases de Historia, pude participar de procesos reales vividos *in situ* en el aula, lo cual me hizo tomar nota de cuestiones como:

la transmisión del conocimiento se impartía, principalmente, de un modo unidireccional y poco participativo. Desde mi ubicación al final de la clase me era común ver al alumnado distraído con sus teléfonos móviles, haciendo otras tareas o absortos de la realidad. Tengo anotado en mi diario como percibía en el alumnado pasividad y aburrimiento. Sin embargo, también observaba que cuando se abordaban temas cercanos o de problemáticas sociales relevantes como, por ejemplo, la guerra en Ucrania, la calima o la huelga de los camiones, el alumnado dejaba lo que estuviera haciendo y prestaba atención, incluso intervenía con reflexiones, preguntas o con sus propias investigaciones del tema.

He tenido la ocasión en este período de poner en práctica, junto a un compañero también de prácticas, una actuación en el aula, inspiradas en las denominadas metodologías activas y cooperativas (como la del Puzzle de Elliot Aronson), donde en función del tiempo disponible fuimos personalizándolas para poder llevarlas a cabo (Anexo I, p. 80). A través de dinámicas como juegos colaborativos, ejercicios de reflexión sobre problemáticas sociales relevantes o cercanas a su realidad, he podido anotar y observar que el alumnado adopta una actitud más comprometida, participativa y reflexiva, mostrando interés, haciendo preguntas y ávido de participar en la construcción del conocimiento que se imparte en el aula.

7.2.3. Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas de este trabajo forman parte de la perspectiva ética de la investigación narrativa. A través de la investigación narrativa se ponen en evidencia cuestiones que tienen que ver con los sujetos y las relaciones, por ello la responsabilidad de la investigación va más allá de los meros resultados. La investigación nos desafía a buscar sentidos que habiliten formas de entender el mundo, para cambiarlo, para no ser indiferentes a él y a las realidades de los sujetos que lo habitan. En este sentido, la investigación narrativa supone un constante ejercicio ético sobre nuestro propio partir de sí en relación a la mirada y la existencia de los otros y las otras (Rivas et al., 2021). Asistimos, en otras palabras, a una ética de nuestras esperanzas que se entrelazan con las vidas de los más cercanos (Rose, 2012), vinculándose con las relaciones y las prácticas, que se embarca en un proyecto de cambio y transformación, el cual se construye

colectivamente, a partir de instrumentos y modos de expresión que nos comprometen en lo personal y en lo colectivo.

A partir de este trabajo se busca poner de manifiesto la necesidad ética de indagar y poner en juego planteamientos transformadores respetando cuestiones éticas. Para ello, se partirá de instrumentos y medios de expresión propios de la investigación narrativa, la cual busca una integración veraz, académica y educativa, que contribuya en el desarrollo integral y vocacional del alumnado.

La perspectiva dialógica se instaura como eje de este proceso, la cual está pensada desde el respeto y la valoración del otro y de la otra, como conocimiento igualmente válido, entendiendo por válido, que ha sido construido en colaboración y participación junto con el alumnado (Maturana, 1996).

Por otro lado, esta propuesta de intervención en el aula partirá desde el respeto a la intimidad y confidencialidad, refiriéndonos tanto al anonimato en la identidad de los participantes en el estudio, como a la privacidad de la información que es compartida por el alumnado (Noreña et al. citado en Moscoso y Díaz, 2018). De ahí la importancia de considerar la protección de datos en relación a la información que la persona desea revelar, así como, a la privacidad en los procesos de recopilación de la información y almacenamiento de datos que asegure el anonimato de la información puesta en valor. (Moscoso y Díaz, 2018)

7.2.3.1. Proceso de negociación

Para el abordaje de esta propuesta de investigación en el instituto Minerva Morales, se elaborarán cartas de negociación con el instituto, tutor/a y a la familia, debido a que hablamos de un alumnado menor de edad. Y, por otro lado, “a través de la negociación se conoce la finalidad, se discuten los resultados y se buscan caminos para la aplicación de las conclusiones a la realidad. La negociación puede plantear un importante vínculo con la mejora” (Santos y De La Rosa, 2017, p. 297- 298). (Anexo VI, VII y VIII)

7.2.3.2. *Triangulación*

Un aspecto importante para dar veracidad a las informaciones en este tipo de investigación hace referencia a la triangulación de las informaciones. En este sentido, forman parte del proceso de triangulación, la observación participante, el diario de la investigadora, los relatos biográficos del alumnado, así como, las aportaciones de la literatura, documentos y bibliografía consultada.

Por tanto, el diálogo entre dicha combinación de información permite profundizar en las resonancias, experiencias, recuerdos, ideas, etc. del alumnado y en contraste con otras investigaciones que ayudarán a comprender cómo son los procesos socioafectivos y emocionales que acontecen en el aula de secundaria, posibilitando que estas sean un espacio de reflexión y de compartir y, por ende, de crear conocimiento veraz.

8. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En relación a la literatura consultada y a los instrumentos puestos en juego podemos anticipar hacia dónde podría ir dirigido el análisis y discusión de este estudio. Estas cuestiones podrían ser:

- El deseo inicial que me condujo a indagar en esta literatura fue movido por mi propia experiencia tras mi paso por las aulas de secundaria, en las cuales no sentí haber vivido una experiencia de desarrollo personal, sino de meros resultados académicos y memorísticos. Tras la finalización de estos estudios secundarios, me embarqué en otros de formación profesional en busca de un conocimiento que fuera profesionalizante y que me despertara un vínculo vocacional, emprendí un camino zigzagueante y largo hasta ir encontrando mis propias resonancias (véase el diario de la investigadora, 2022. Anexo I p. 75-76) y quizá resonancias en los y las adolescentes de hoy. De ahí, la propuesta de que el aula al convertirse en un aula narrativa y de espacio reflexivo pueda devenir y contribuir en una transformación de las aulas de secundaria en espacios reflexivos y participativos.
- La experiencia como docente en prácticas, ha hecho hizo revivir mi propia experiencia en las aulas de secundaria, me reencontré con espacios

unidireccionales y poco participativos, donde se sigue estructurando la clase en torno a un temario y un libro de texto y donde casi no hay tiempo ni espacio para la reflexión. Observaba constantemente en el alumnado señas de desmotivación y pasividad. Ello ha influido en los cuestionamientos sobre mi relación con la docencia y con la acción educativa, en tanto que, ¿cómo poder crear espacios participativos que promuevan un conocimiento significativo y veraz para el alumnado? A través de esta propuesta se espera poder analizar las causas de esa desmotivación y pasividad en aras de poder contribuir en el desarrollo de un conocimiento situado, contextualizado, veraz y significativo para el alumnado.

- Este proceso iniciático en la investigación educativa, dentro del paradigma cualitativo y desde el enfoque biográfico narrativo, con la intención de explorar la mirada autobiográfica en las aulas de secundaria pretende ser una opción válida donde cuestionar y reflexionar los procesos de tutorización a lo largo de la etapa de secundaria, dando lugar y espacio a la experiencia y voz del alumnado como camino posible de transformación de los espacios y procesos educativos con adolescentes.

TERCERA PARTE

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

9. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA

La propuesta de intervención surge como consecuencia del proceso de investigación exploratorio y pretende llevar a cabo un diseño de actuaciones que permitan el uso y familiarización con instrumentos creativos y expresivo corporales que ayuden al alumnado a dar sentido y significado a los procesos educativos desde una dimensión afectivo emocional. Nos referimos al uso de la cartografía narrativa, la corpografía y las tertulias dialógicas. Para ello, la

asignatura que mejor consideramos que se adapta a esta propuesta por su carácter y adaptabilidad será la asignatura de Tutoría.

9.1. Diseño de la propuesta de intervención

Para elaborar el diseño de esta propuesta de trabajo hemos tenido en cuenta las disposiciones establecidas por el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, concernientes a la asignatura de Tutoría y Orientación y el Plan de Orientación y Acción tutorial del IES donde haremos tanto el proceso de investigación como la intervención. Esta propuesta pretende llevarse a cabo en el horario destinado a la acción tutorial. En este centro el horario de tutoría se establece del siguiente modo:

9.1.1. Tutoría y orientación

Según el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo. Artículo 18:

1. En la Educación Secundaria Obligatoria, la orientación y la acción tutorial acompañarán el proceso educativo individual y colectivo del alumnado
2. Los centros deberán informar y orientar al alumnado con el fin de que la elección de las opciones y materias a las que se refiere el artículo 9.2 sea la más adecuada para sus intereses y su orientación formativa posterior, evitando condicionamientos derivados de estereotipos de género
4. Asimismo, al finalizar la etapa o, en su caso, al concluir la escolarización obligatoria, el alumnado recibirá un consejo orientador individualizado que incluirá una propuesta sobre la opción u opciones académicas, formativas o profesionales que se consideran más convenientes. Este consejo orientador tendrá por objeto que todo el alumnado encuentre una opción adecuada para su futuro formativo
5. Cuando el equipo docente estime conveniente proponer a padres, madres, tutores o tutoras legales y al propio alumno o alumna su incorporación a un ciclo formativo de grado básico al finalizar el tercer curso, dicha propuesta se formulará a través de un nuevo consejo orientador que se emitirá con esa única finalidad

6. Las administraciones educativas establecerán las características de los consejos orientadores a los que se refieren los apartados anteriores

9.1.2. Objetivos Plan de Orientación y Acción tutorial⁵

- Contribuir a la personalización de la educación en su doble vertiente individualizada e integral
- Favorecer, por una parte, la integración del alumnado en su grupo y en el centro, desarrollando actitudes participativas, y, por otra parte, contribuir a los procesos de madurez personal
- Prevenir las dificultades generales de aprendizaje y detectar las necesidades educativas específicas para proceder a elaborar la adecuada respuesta educativa
- Recabar información acerca del alumnado y de su familia con el fin de facilitar el proceso de evaluación, el proceso de intervención educativa y el proceso de orientación
- Desarrollar y mantener una comunicación fluida con familias del alumnado, no sólo con el fin de intercambiar información sobre aspectos de interés en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos/as, sino también con la intención de promover su colaboración en la tarea educativa que centro y familia comparten
- Asegurar la coherencia educativa del equipo docente, tanto en lo relativo al desarrollo de las programaciones de aula, como en lo referente a la adopción de acuerdos de evaluación y de medidas que respondan a las necesidades educativas que los procesos de evaluación y coordinación hayan desvelado
- Programar actividades y Proyectos educativos con otros departamentos y/o programas para desarrollar hábitos de vida saludable a través de las tutorías lectivas

⁵ Esta información ha sido recogida del Proyecto Educativo del Plan de Centro del IES Minerva Morales, centro en el que realicé mis prácticas, dicha información está a disposición pública a través de su página web y citada en este trabajo en las referencias bibliográficas.

9.1.3. Objetivos de la propuesta

- Participar de forma reflexiva y creativa en actividades expresivo-corporales para fomentar el desarrollo integral de la persona
- Explorar y descifrar los mensajes, códigos o significados corporales propios y de los demás a través de los instrumentos expresivo corporales y narrativos
- Manifestar y exteriorizar sentimientos, ideas, conceptos, sensaciones y emociones de forma improvisada, mostrando una actitud de respeto hacia uno mismo y hacia las compañeras y compañeros
- Desarrollar la capacidad creativa, imaginativa y espontánea a través de actividades que fomenten la expresión y la narrativa corporal a través de propuestas colaborativas que despierten una actitud de curiosidad en el alumnado
- Motivar al alumnado en la indagación biográfica para que sean creadores de su propio conocimiento significativo, capaz de percibirse corporalmente a través de las dinámicas expresivas
- Fomentar la interiorización y la actitud reflexiva del alumnado a partir de vivencias corporales que impliquen su propio autoconocimiento y autodescubrimiento
- Mejorar y disfrutar de las relaciones interpersonales fruto del trabajo cooperativo, creativo y expresivo
- Profundizar en el significado que pueden tener las dinámicas de expresión corporal a nivel personal y grupal para la mejora y resolución de posibles conflictos
- Crear conocimiento narrativo-artístico-expresivo que sea significativo en el desarrollo educativo e integral del alumnado, recogiendo todo lo aprendido durante las clases desde diferentes materiales y técnicas expresivas

9.1.4. Competencias

Según el Real Decreto (217/2022) las competencias clave se definen como los “desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales” (p. 41574) y, a su vez, estas competencias deben de estar en relación con el perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, por tanto, consideramos que las competencias que están relacionadas con el objetivo de esta propuesta teórica y de intervención serían las siguientes:

- La competencia personal, social y de aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; adaptarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos metacognitivos; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad; ser capaz de llevar una vida orientada al futuro; así como expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo. (p. 41601)
- Competencia emprendedora (CE). La competencia emprendedora implica desarrollar un enfoque vital dirigido a actuar sobre oportunidades e ideas, utilizando los conocimientos específicos necesarios para generar resultados de valor para otras personas. Aporta estrategias que permiten adaptar la mirada para detectar necesidades y oportunidades; entrenar el pensamiento para analizar y evaluar el entorno, y crear y replantear ideas utilizando la imaginación, la creatividad, el pensamiento estratégico y la reflexión ética, crítica y constructiva dentro de los procesos creativos y de innovación; y despertar la disposición a aprender, a arriesgar y a afrontar la incertidumbre. Asimismo, implica tomar decisiones basadas en la

información y el conocimiento y colaborar de manera ágil con otras personas, con motivación, empatía y habilidades de comunicación y de negociación, para llevar las ideas planteadas a la acción mediante la planificación y gestión de proyectos sostenibles de valor social, cultural y económico-financiero. (p. 41604)

9.1.5. Criterios de evaluación

El Real Decreto (217/2022) define los criterios de evaluación como aquellos “referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada materia o ámbito en un momento determinado de su proceso de aprendizaje” (p. 41574). Criterios de la propuesta didáctica:

- Explorar el sentir educativo del alumnado en relación a actividades narrativas y expresivas
- Participar en la construcción del propio conocimiento y del conocimiento grupal a partir de estrategias narrativas expresivas y visuales
- Elaborar una cartografía de su propia trayectoria educativa y de trayectorias a futura a modo de orientación profesional/vocacional
- Crear una performance artística-expresiva que ayuden a comunicar pensamientos, ideas o experiencias vividas en el proceso educativo como forma de aportar conocimiento crítico- reflexivo y dar sentido a sus procesos de aprendizaje

9.2. Justificación de los instrumentos de intervención

Con estos instrumentos se pretende crear un espacio de encuentro con el sentir educativo y vocacional, un espacio de expresión y expresividad corporal y un espacio de reflexión que transita entre lo individual y lo colectivo, para crear vínculos y compromiso con el saber educativo y con las trayectorias narrativas incorporando la experiencia expresivo corporal.

9.2.1. Cartografía

Este instrumento de recogida de información se estudiará a partir de los estudios elaborados en Planella y Jiménez (2019), quienes argumentan que el sentido y las aplicaciones cartográficas en el campo de las Ciencias Sociales tienen un significado distinto al de la Geografía, siendo a partir de la filosofía de Deluze, cuando la cartografía adquiere un mayor impacto y cuando empezó a infiltrarse en muchos de los ejercicios para la producción de saberes (Pallarès y Traver, 2017). En cuanto a la metodología de la cuestión cartográfica, para autores como Passos y de Barros (2009, p. 17), "la cartografía como método de investigación-acción presupone una orientación del trabajo del investigador que no se realiza de forma prescriptiva, con reglas ya establecidas ni con objetivos ya establecidos", por tanto, no se concibe como una forma encorsetada por la cual acercarnos y aprehender la realidad. Este planteamiento parte de los trabajos de Fernand Deligny (2013), con niñas y niños autistas a través del mapeo o del uso de las cartas en sus praxis sociales. A partir de este trabajo, Moshnyager (2014), planteó que la cartografía puede hacernos descubrir los "desplazamientos de cada uno en los lugares de vida que constituyen la red, lo más cercanos posibles al gesto mínimo, del mínimo desvío, del mínimo detalle de los modos de ser de estos niños, de sus mínimas trazas de existencia".

En Planella y Jiménez (2019), este hecho de trazar mapas tiene cierta representación simbólica, con el uso del cuerpo, el cual aparece representado en forma de caminos trazados, de caminos recorridos, de errancias que emanan del vagabundeo y del deambular y de su presencia en determinados espacios y territorios. Por tanto, tiene que ver con el decir y el oír sin palabras, con los gestos mínimos que el alumnado realiza en su proceso de aprendizaje. Para estos autores, mapear los movimientos con trazos tiene que ver con poner en común aquellas acciones, trayectorias, recorridos, decisiones que el alumnado toma en su devenir educativo, señalando acontecimientos, fechas, recuerdos, etc., significativos y que marcan hitos en su vida. La cartografía está vinculada al modo en cómo se pasa de la palabra pensada a la palabra grafiada, visual o artística como expresiones únicas y personales.

El proyecto APREN-DO (Ministerio de Economía y Competitividad/ EDU2015-70912-C2-1-R), es un ejemplo que nos ayuda a dar sentido a este

instrumento. Este proyecto ha investigado cómo aprenden los docentes en formación inicial y el alumnado, utilizando la creación de cartografías como indagación sobre los escenarios de aprendizaje, los tránsitos y la relación dentro-fuera de la escuela y/o el instituto, partiendo de una posición de no-saber ante una nueva forma de conocer esta realidad e investigarla. La cartografía se entiende así “como una metodología de investigación narrativa y artística que permitiese explorar intersticios, desplazamientos, trayectorias inestables, maneras de saber, montajes y enredos a través de los cuales los profesores siguen sus caminos de aprendizaje” (Canales et al., 2019, p. 51).

Utilizaremos la cartografía como instrumento a través del cual el alumnado trace su trayectoria educativa, malestares, afectos, enredos, hallazgos, etc., que han estado presentes en su proceso de aprendizaje. Invitaremos a utilizar de forma creativa y desde sus necesidades materiales que den sentido de forma simbólica a sus experiencias, pudiendo utilizar recursos como el cómic, poemas, relatos de diferentes estilos literarios, collages, etc. (Véase Anexo III de ejemplos de Cartografías).

9.2.2. Corpografía

El cuerpo (o los cuerpos) como campo de estudio y de significados se concibe como un lugar de apertura y sin límites dentro de las Ciencias Sociales, donde este encuentra un territorio de cultivo y transiciones, de performatividades y miradas hermenéuticas abierto a la posibilidad (Planella, 2006). Este autor plantea, como forma de activar las miradas que se realizan de los cuerpos “reconfigurar un universo simbólico y relacional en torno al cuerpo humano que, en vez de ser dominado, secuestrado, mutilado o colonizado pueda despertar la conciencia de una nueva realidad individual y social” (p.21).

La corpografía se concibe como un proceso artesanal que abre a un sinfín de posibilidades interpretativas con las cuales poder situar y resituar el cuerpo, desde distintos espacios y desde diferentes miradas. Se mira el trabajo corpográfico, como algo que nos puede permitir “llegar a descifrar signos que los cuerpos nos dicen, nos transmiten, escriben sobre sus pieles, narran desde sus entrañas, gritan a través de sus poros” (p. 21). Para estos autores, la corpografía,

no es algo técnico, sino simplemente se trata de la posibilidad que los cuerpos sean leídos desde lo cultural.

Asistimos, por tanto, a toda una narrativa-lenguaje que se anida en el cuerpo, un lenguaje no verbal que está lleno de significados. En Gallo et al., (2020) se estudia lo corpográfico en varias dimensiones: CorpoSonoridades, Corpo-Biografías, CorpoGeografías de la piel y una Corpografía motriz.

A partir de esta comprensión de la corpografía como instrumento de construcción y de recogida de información del alumnado se busca crear un espacio en las aulas de secundaria para dar cabida a un aula donde se hable de la experiencia encarnada en los cuerpos. En nuestra propuesta presentaremos al aula de 3º ESO la “corpografía motriz”, para dejar que a través del movimiento los cuerpos expresen su propio texto, lenguaje, palabra y ritmo. Una forma de pensar sobre lo sensible, lo que pasa en el cuerpo y lo que emociona al mismo (Gallo et al., 2020). Usaremos medios expresivos como performance, creaciones coreográficas o montajes expresivos (Véase Anexo IV de ejemplos de Cartografías).

9.2.3. Tertulia dialógica

El aprendizaje dialógico se apoya en las contribuciones de varias perspectivas y disciplinas como son: la teoría de la acción dialógica de Paulo Freire, el concepto de indagación dialógica de Wells y la teoría de la acción comunicativa de Habermas. Estas bases teóricas son amplias, científicas y relevantes actualmente, debido a que recogen planteamientos superadores de modelos educativos caducos en los que no se tenía en cuenta la voz del alumnado en sus propios procesos educativos. En diversos estudios (Miñano y Castejón, 2009; Paolini y Rinaudo, 2009, entre otros), las tertulias dialógicas han ofrecido resultados de interés a la práctica educadora, tales como la importancia de los procesos de pensamiento del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en sus aspectos cognitivos como en los afectivos y motivacionales. Lo fundamental de esta propuesta es que para aprender las personas necesitan un gran número de interacciones, lo más diversas posibles, apoyándose el diálogo en una relación de igualdad y no de poder, lo que significa

que todas las personas tienen conocimiento que aportar, reconociendo así, la inteligencia cultural de todo ser humano. La importancia de este proceso radica en la interacción que sucede entre las personas, por encima de la escucha, la lectura o la escritura como estilo de aprendizaje, aunque no prescinde de ellas, sino que las usa como medios (Álvarez et al., 2012). El aprendizaje dialógico considera que aprendemos a partir de la interacción comunitaria con otras personas generando acuerdos intersubjetivos entre las personas participantes (Aubert, et al., 2008).

Las investigaciones de Chocarro (2013), ponen en evidencia que el alumnado se involucra cuando tiene un papel activo y reflexivo en el proceso de aprendizaje (Véase Anexo V de ejemplos de Tertulias dialógicas).

9.3. Temporalización de la Propuesta de Intervención

Esta propuesta de intervención se llevará a cabo en el tercer trimestre en la hora destinada a tutoría. Consta de 8 horas repartidas en 5 sesiones de una hora de duración semanal. Se pretende llevar a cabo en el aula de 3º ESO. En este centro hay dos cursos de 3º ESO, el grupo A y B. La razón fundamental de elegir este curso es porque el alumnado en este curso ha de tomar decisiones a cara de su futuro educativo y elegir optatividad de asignaturas en 4º ESO para orientar su elección a un grado medio o bien a bachillerato, lo cual influirá, posteriormente, en el tipo de estudios/profesión que quieran elegir. (Véase Anexo IX, donde aparece una relación entre las sesiones y el desarrollo del currículo educativo)

9.4. Desarrollo de la Propuesta

“LA NARRATIVA DEL CUERPO”

Sesión 1: “Tertulia dialógica y proyecto cartográfico”

Objetivos: Reflexionar y conversar sobre la trayectoria educativa y trazarla cartográficamente utilizando elementos creativos, plásticos y corporales

Contenidos: La experiencia educativa encarnada. Palabras, trazos y reflexión

Materiales: una cartulina mural para cada alumna y alumno; lápices de colores; y todo aquel material escolar artístico que se quiera usar.

Duración: 2 horas, distribuidas en dos semanas (1h por semana).

Descripción: en la primera hora de esta sesión se pedirá al alumnado que forme un círculo y que se siente en la silla o en el suelo, como más cómodo se encuentre. Se dará comienzo a la actividad con una tertulia dialógica introductoria. Para ello se pondrá un cortometraje⁶ de 9 minutos, que ilustra un cuento escrito y narrado por José Saramago y trata sobre un niño que crece en un mundo quebrado por el individualismo, la desesperanza y la falta de ideas. Este niño realiza un viaje a su interior en busca de los valores esenciales que le ayudarán a darle sentido a su vida. A partir de este cortometraje, se buscará iniciar un debate reflexivo sobre ese viaje interior, que invite a ir adentrándonos en el mundo de las emociones y del sentir, para conversar sobre los trazos anidados en la experiencia y en el cuerpo a lo largo de la trayectoria viviente y educativa. Será un espacio para reflexionar individual y colectivamente sobre miedos, inseguridades, nudos, conflictos, alegrías, hallazgos, caminos, incertidumbre, rechazos, etc. Creando un espacio para conversar, compartir y reflexionar sobre lo propio y sobre lo ajeno, entrelazándose en una narrativa plural.

En la siguiente hora de esta sesión 1, se partirá de este saber compartido y se pedirá al alumnado que elabore un mapa cartográfico de su propia trayectoria educativa y personal en una cartulina blanca, donde se dará libertad creativa-expresiva, para que el alumnado plasme en ese trazado errante todo lo contenido a nivel afectivo y emotivo y, a su vez, se le pedirá que se atreva a vislumbrar donde les gustaría que esa trayectoria les llevase educativa y laboralmente hablando en su desarrollo como persona. Esta cartografía se elaborará en clase y se dará libertad para que, si el alumnado lo ve bien, la siga desarrollando en casa.

Por otro lado, en la clase de 3º hay dos personas que están en proceso de aprender la lengua española, por lo que, para que puedan llevar a cabo esta

⁶Véase en el siguiente enlace: <https://www.dailymotion.com/video/xjqlhb>

propuesta didáctica atendiendo a la diversidad, se ha considerado que este alumnado podría participar, a través del uso del traductor en su dispositivo móvil, al igual que el resto del alumnado cuando quiera dirigirse a ella y a él. Considerando que estas actividades podrían suponer un espacio de reflexión y apertura para este alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo y un ejercicio de empatía y de enriquecimiento personal para el resto del alumnado al hacerse partícipe de la disparidad y dificultad añadida en su compañera y compañero, así como conocer aspectos de sus culturas natales.

Sesión 2: “Tertulia dialógica y proyecto corpográfico”

Objetivos: Reflexionar con la palabra y con lo expresivo corporal

Contenidos: Palabra y acción

Materiales: Reproductor de música y otros materiales disponibles en el aula

Duración: 3 horas, distribuidas en tres semanas (1h por semana). Una clase tendrá lugar en el aula asignada a 3º ESO y las otras dos en el gimnasio

Descripción: en la primera hora de esta sesión 2, se iniciará la actividad con una tertulia dialógica que nos permita introducir el tema que se busca trabajar en esta sesión: la narrativa y expresión del cuerpo. Para ello, a través de las tertulias se invitará al alumnado a que presente su cuerpo narrativo: la geografía de su piel; heridas, cicatrices y dolor; tatuajes y piercing; las habilidades y destrezas de su cuerpo; las debilidades y vulnerabilidades, etc. Esta tertulia buscará repensarnos individual y colectivamente, porque a través del conversar y del compartir puede crearse un espacio de encuentro con la experiencia y con el cuerpo. Por último, antes de finalizar la clase, se planteará la siguiente sesión enfocada a iniciarse en actividades expresivo corporales y performance. Para ello se hará una lluvia de ideas con el alumnado sobre las diversas posibilidades (danza, teatro, gestual, clown, taichí, capoeira...). Esta actividad la podrán hacer de manera grupal o individual, en función de sus resonancias y afinidades, buscando corpografiar su trayectoria biográfica en relación a su proceso educativo y viviente.

La siguiente clase tendrá lugar en el gimnasio y se iniciará con dos pequeños ejercicios introductorios, el primero será de relajación, donde a través del silencio y la respiración profunda se buscará crear un espacio de escucha activa del cuerpo durante 5-10 minutos aproximadamente. Y el siguiente ejercicio buscará crear una sinergia de confianza y compañerismo. Se pedirá al alumnado que camine por el espacio del gimnasio, intentando mantener esa escucha activa, porque ahora hay que escuchar el cuerpo propio y el no propio, debido a que, cualquier alumna o alumno en cualquier momento podrá decir: “Quiero caer” y se dejará caer de espaldas hacia atrás. Y en ese mismo instante toda la clase ha de acudir a levantar el cuerpo de esa persona impidiendo que llegue a caer al suelo. Se repetirá tantas veces como el grupo necesite y sienta que alcanza confianza. Se iniciará poco a poco un espacio desde la confianza para dialogar, diseñar y ensayar una performance que busque graficar la acción y el movimiento que emana del cuerpo y que esté en relación a cómo aprenden en el aula. Se trata de escenificar con el cuerpo y sin la palabra cómo es la experiencia que viven mientras aprenden, buscando simbolismos en movimiento y con la gestualidad, apoyándose en elementos visuales, musicales, o escenográficos. El alumnado podrá grabarla, representarla en directo, bien de forma individual o grupal; la duración será entre 3 a 5 minutos.

Sesión 3: “Exposición de las Performances”

Objetivos: Compartir el trabajo realizado, enfrentarse al miedo escénico, construir conocimiento basándose en la narrativa corporal y transformar el sentir en movimiento y acción

Contenidos: Transforma la palabra en expresión corporal

Materiales: Reproductor de música y otros materiales disponibles en el aula

Duración: 1 hora

Descripción: En esta sesión se presentará el trabajo realizado por el alumnado, tanto de manera grupal como individual. El lugar donde se realizará esta presentación será en gimnasio o en la sala de actos del centro educativo o en la propia aula, a elección del alumnado.

Sesión 4: “Tertulia dialógica y repaso de las sesiones anteriores”

Objetivos: Compartir la experiencia vivida e interpretar los trabajos de los compañeros y las compañeras

Contenidos: Dar voz a lo propio y a lo ajeno a través de la empatía y el respeto

Materiales: Los trabajos realizados por el grupo, reproductor de música y otros materiales disponibles de clase.

Duración: 1 hora.

Descripción: Por grupos, cada uno elegirá un trabajo de sus compañeros/as y expondrá lo que piensa, siente o ha suscitado a modo de interrogantes o reflexiones. Se busca compartir y conversar sobre el trabajo realizado por todo el grupo. Se invitará al alumnado a llevar sus performances a modo de cartografías o con otros formatos visuales que permitan llevar a cabo una puesta en común sobre los diferentes trayectos abordados en ellas. Este espacio se concibe al mismo tiempo como una propuesta de autovaloración y evaluación compartida del trabajo, en claves de autoconocimiento y construcción de significados significantes.

Sesión 5: “Autoevaluación biográfica corporal”

Objetivos: Escribir una carta al propio cuerpo

Contenidos: Experiencia de encuentro con el Cuerpo narrativo

Materiales: Reproductor de música; papel y lápiz

Duración: 1 hora

Descripción: Se pide al alumnado que reflexione íntimamente a través de la escritura. Escribir de forma libre una carta a su cuerpo donde le cuente aquello que siente, piensa y hace mientras aprende en el aula. La finalidad de esta actividad es que el alumnado construya su propio conocimiento basado en su experiencia. Un conocimiento encarnado que le sirva de brújula y le oriente en posibles tomas de decisiones, todo ello a partir de lo vivido en las sesiones anteriores.

Una vez escrito, de forma libre, procederemos a su lectura, mediante una actividad de escucha atenta, sin emitir juicios y tratando de comprender lo que vive cada compañero o compañera.

9.5. Instrumento de evaluación

Utilizaremos el relato biográfico como elemento de evaluación del proceso. El primer relato escrito por el alumnado lo utilizamos como instrumento de investigación e indagación para detectar aquellos significados más importantes que el alumnado otorga a su experiencia y partir de ellos como puntos de reflexión. El segundo relato se escribe al final del proceso de intervención en las horas de acción tutorial. Este último relato se realizará a partir de las diferentes estrategias realizadas en esta unidad didáctica. Por tanto, tendrá una doble función: por un lado, contrastar con el primer relato y poder analizar los procesos reflexivos del alumnado, y por otro, analizar la importancia de procesos de autoconocimiento a través de estrategias expresivas y comunicativas. En este sentido podremos valorar la importancia que ha tenido este proceso para el alumnado y podremos aportar pistas de actuación de cara a dar sentido a la acción tutorial en estas edades. Al mismo tiempo, podremos valorar la importancia de estas estrategias como instrumentos que nos ayudan a conocer y detectar emociones, sentimientos y pensamientos en relación a su desarrollo personal y autoconocimiento.

10. A MODO DE CONCLUSIONES

La realización de este trabajo fin de máster ha significado un punto de encuentro entre mi trayectoria académica y personal, debido a que ha supuesto la exploración de mi sentir y mi pensar en relación a la docencia y en relación a la experiencia como alumna y adolescente y como futura profesora.

Ello ha dado lugar a que pueda plantearme el espacio aula, además de como contexto educativo como contexto investigativo. Ello implica una serie de cuestionamientos a mi futura labor como docente, a saber: cómo contribuir desde la labor educativa a que las aulas de secundaria sean espacios reflexivos y de desarrollo personal; cómo hacer que el alumnado pueda vivir una

experiencia de aprendizaje y enseñanza basada en principios democráticos y de conocimientos construido a partir de las experiencias que viven como sujetos de acción.

La realización de esta investigación a través del paradigma cualitativo y desde el enfoque biográfico me ha permitido indagar y significar la experiencia y el cuerpo como narraciones, arrojando luz a aquellos interrogantes y anhelos iniciales. Al mismo tiempo he podido conocer estrategias metodológicas e instrumentos con los que intentar acercarme en el futuro al alumnado, buscando atender a cuestiones como: que el alumnado, a través de su educación formal y obligatoria de secundaria, viva una experiencia de encuentro con los lenguajes narrativos, expresivos y artísticos. Estos lenguajes, desde el planteamiento que hemos desarrollado, aporta conocimiento veraz sobre sí, sobre sus compañeros y compañeras y sobre el mundo que le rodea, contribuyendo de este modo, a que el aprendizaje académico sea base y sostén para aprendizajes personales, educativos y profesionales.

En relación a los límites de esta propuesta de investigación destacaría tres:

- En primer lugar, por el carácter de la propuesta no se ha podido llevar a la práctica, debido a la falta de tiempo y a que se salía de la programación, establecida en el centro, de ahí que lo elaboramos pensando en un posible diseño teórico a partir de la observación participante, anotaciones y literatura consultada durante el período de prácticas externas y el período de realización de este diseño.
- En segundo lugar, esta propuesta se ha focalizado en un solo curso, en 3º ESO y en la hora destinada a tutoría. Se ha considerado este curso por entender que se trata de un curso en el que el alumnado debe ir haciendo frente a una serie de decisiones y opciones curriculares que influirán en su futuro académico y quizá profesional.
- En tercer lugar, como investigadora y debido a que este trabajo ha sido un proceso iniciático dentro del paradigma cualitativo y biográfico, tiene las deficiencias, errores y faltas de lo que implica un proceso novel y de primer contacto con este paradigma de investigación.

En relación a las posibles líneas de futuro de este trabajo consideramos que podrían ser:

- En primer lugar, llevar este diseño teórico a la práctica para experimentar y conocer los resultados reales en el alumnado.
- En segundo lugar, formular este trabajo como una línea abierta a investigar de modo transversal, como por ejemplo, vincularlo con la Educación Física a través del lenguaje expresivo corporal y performativo; con Lengua y Literatura, donde a partir de la expresión oral y escrita llevar a cabo estudios autobiográficos y reflexivos, así como su posterior puesta en común a través de tertulias dialógicas, a partir de la lectura del conocimiento narrativo creado; con la Geografía a partir de la trazabilidad cartográfica de la trayectoria viviente y educativa del alumnado; con la asignatura de Historia a través de la indagación y reflexión de aquellas problemáticas sociales relevantes para el alumnado; con la Tecnología y la Digitalización para llevar estos estudios exploratorios y autobiográficos a otras dimensiones y formatos visuales; junto con la Educación Plástica, Visual y Audiovisual, para desarrollar la imaginación y la creatividad en aras de un estudio exploratorio mediante técnicas artísticas y musicales, de creación individual o colectiva.
- En tercer lugar, trasladarlo como proyecto educativo curricular a otros cursos y con participación de una comunidad educativa expandida, así como, una posibilidad de seguir profundizando en investigación acción o con historias de vida, como futura tesis doctoral.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, J. (2019). Las dimensiones cognitiva, emocional y social en la toma de decisiones de la carrera en el alumnado secundaria. *REOP*, 30 (3), 140-153. <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/26277/20877>
- Álvarez, C., González, L., y Larrinaga, A. (2012). Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias: una apuesta de centro educativo que

favorece la inclusión. Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias: V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4644436>

Arias, L., y Egea, A. (2021). Haciendo historia para el bien común. Entrevista a Linda S. Levstik. *Panta rei*, 15, 211–237.

doi.org/10.6018/pantarei.469671

Aubert, A; Flecha, A; García, C; Flecha R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia

Bjorklund, D., y Blasi, C. H. (2011). *Child and adolescent development: An integrated approach*. Cengage Learning.

Canales, C., Padilla-Petry, P., y Gutiérrez, L. (2019). El no-saber en las cartografías sobre nuestro aprender como investigadores: una mirada post-cualitativa. *Educatio siglo XXI*, 37, 49–66.

<https://doi.org/10.6018/educatio.387011>

CEPAL (2020). Educación, juventud y trabajo. Habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante. *Naciones Unidas*.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46066/4/S2000522_es.pdf

Chocarro de Luis, E. (2014). Las tertulias dialógicas, un recurso didáctico en la formación de docentes. *Historia y comunicación social*, 18, 219-229.

https://doi.org/10.5209/rev_hics.2013.v18.44238

Clandinin, J., Caine, V., Lessard, S. y Huber J. (2016). *Engaging in Narrative Inquiries with Children and Youth*. New York: Routledge.

Contreras, J., y Manrique, G. (2021). Abrir caminos, emprender viajes: el currículum como experiencia de apertura. *Aula abierta*, 50 (3), 665–672.

<https://doi.org/10.17811/rifie.50.3.2021.665-672>

Contreras, J. (2019). Un sentido narrativo de la Didáctica. *Revista universitaria de formación del profesorado*, 94 (33.3), 29-46.

Cortés, P., Leite, A. E., Prados, M. E., González, B. (2020). Trayectorias y perspectivas metodológicas para la investigación narrativa y biográfica en

el ámbito social y educativo. En Sancho, J. M., Hernández, F., Montero M. L., de Pablos, J., Rivas, J. I., y Ocaña, A. (coord.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 209-222). Octaedro.

Dahl, R.E., y Spear, L.P. (2004). Adolescent brain development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 1–22. https://www.goodfellowunit.org/sites/default/files/HEeADSSS/Dahl_Adolescent_brain_development.pdf

Damasio, A (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica.

Deligny, F. (2013). *Cartes et lignes d'erre/Maps and wander lines : traces du réseau de Fernand Deligny 1969-1979*. L'Arachnéen.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Sage

Díaz C., y Santos, L. (2018). La ansiedad en la adolescencia. *RqR* 6 (1), 21-31.

Dirinó, L. (2015). Adolescencia, tiempo de crisis y de transiciones. *Revista Ciencias de la Educación*, 26 (47). 1316-5917.

Extremera, N., Mérida, S., y Sánchez, N. (2020). Inteligencia Emocional: avances teóricos y aplicados tras 30 años de recorrido científico. *Know and Share Psychology*, 1(4), 11-18 <http://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4127>

Fernández, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29 (1), 1–6. <https://doi.org/10.35362/rie2912869>

Garaigordobil, M. (2018). La educación emocional en la infancia y la adolescencia. Participación, educación emocional y convivencia. *Consejo Escolar del Estado*, 5, (8), 107-127.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-educacion-emocional-en-la-infancia-y-la-adolescencia/politica-educativa/22635>

Gallo, L. E., Planella, J., y Ramírez, D. M. (2020). Hacia un saber del cuerpo en el aula: una experiencia educativa. *Revista lasallista de investigación*, 17 (1), 143–160. <https://doi.org/10.22507/rli.v17n1a17>

- Gómez, S. N., Gallo, L. E., y Planella, J. (2018). Una educación poética del cuerpo o de lenguajes estético pedagógicos. *Arte, Individuo y Sociedad* 30 (1), 179-194. <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.57351>
- González, A., Paoloni, V., y Rinaudo, C. (2013). Aburrimiento y disfrute en clase de Lengua española en secundaria: predictores motivacionales y efectos sobre el rendimiento. *Anales de psicología*, 29 (2), 426-434. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.136401>
- Han, B. C. (2017). La sociedad del cansancio. *Herder*, 22(1), 291-326. <https://revistas.ucm.es/index.php/RPUB/article/view/63901>
- Hernán, M. (2012). Adolescencia y nuevas tecnologías. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, 54, 17-26. <https://www.seypna.com/documentos/articulos/hernanz-ruiz-adolescencia-nuevas-tecnologias.pdf>
- Hernández, V. (2004). Expectativas vocacionales de resultados en los estudiantes de secundaria. *Investigación Educativa*, 22 (1), 89-112.
- Hernández, F. (2019). La perspectiva postcualitativa y la posibilidad de pensar en 'otra' investigación educativa. *Educatio Siglo XXI*, 37 (2), 11-20. <https://revistas.um.es/educatio/issue/view/18231>
- Hernández, F. y Revelles, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 21- 48. <https://revistas.um.es/educatio/issue/view/18231>
- Hospital Sant Joan de Déu (2021). Una mirada a la salud mental de los adolescentes. *Cuadernos Faros*, 12. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7455_d_Mirada-SaludMental-Adolescentes.pdf
- Huerta, R. (1994). *Funció plàstica de les lletres*. Edicions del Bullent.
- I.E.S. Minerva Morales. (s/f). Proyecto Educativo (curso 2021-2022). Consultado 20 de junio de 2022. <https://iescelia.org/web/wp-content/uploads/2021/12/IES-CELIA-VIN%CC%83AS-documento-1-Proyecto-educativo-CURSO-21-22.pdf>

- INJUVE (2020). Informe Juventud en España 2020. Instituto de la Juventud.
http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2021/03/informe_juventud_espana_2020.pdf
- Investigación, R. S. (2021). El impacto del COVID 19 en la salud mental de los jóvenes. *Revista Sanitaria de Investigación*.
<https://revistasanitariadeinvestigacion.com/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-los-jovenes/>
- Jiménez, J., Huegun, A. & Planella, J. (2019). El espacio como elemento didáctico en los procesos de acompañamiento socioeducativo con adolescentes. *Publicaciones*, 49 (2), 59–75.
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i2.8291>
- Kitchen, J., Ciuffetelli, D. y Pushor, D. (2011). *Narrative inquiries into curriculum making in teacher education*. Emerald.
- Legislación educativa no universitaria con los cambios introducidos por la LOMLOE. Última modificación: 1 de abril de 2022.
- López, L. (2004). La motivación en el aula. *Pulso*, 27, 95-107.
- Maldonado, B. A., Prados, M. E., y Márquez, M. J. (2017). Reescribir el cuerpo educado. De la voz silenciada y la emoción contenida al cuerpo educando. *International Journal of Developmental and Educational Psychology Revista INFAD de psicología*, 3 (1), 377.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.1005>
- Martínez, M.E., Pérez, M.H. y Burguera, J.L. (2022). Orientación para el Desarrollo de la Carrera en Educación Secundaria: una *Revisión Sistemática*. *Revista de Investigación Educativa*, 40 (1), 107-126.
DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.431491>
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Dolmen ediciones.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

- Mayer, J. D. (2005). La inteligencia emocional. Una breve sinopsis. *Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education*, 1(1), 35–46.
- <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/4.pdf>
- Mendoza, R. (2008). *La adolescencia como fenómeno cultural*. Universidad de Huelva.
- <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/4252/b15209660.pdf?sequence=3>
- Miñano, P. y Castejón, J. L. (2009). Capacidad predictiva de las variables cognitivo motivacionales sobre el rendimiento académico. *REME*, XI, 31.
- <http://reme.uji.es/articulos/numero31/article8/texto.html>.
- Moscoso, L. F. y Díaz, L. P. (2018). Aspectos éticos de la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18 (1), 51-67.
- <https://doi.org/10.18359/r/bi.2955>
- Moshnyager, N. (2014). Fernand Deligny. Carte et lignes d'erre/ Maps and Wander Lines. Traces du réseau de Fernand Deligny 1969-1979 et Journal de Janmari, *Essaim*, 33, 157-166.
- Murillo, A. L., Sánchez, M., y Bresó, E. (2020). Inteligencia emocional en familia: un programa formativo para padres e hijos de 3 a 6 años. *Know and share psychology*, 1(4), 61-75. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4339>
- O'Donoghue, D. (2011). Doing and disseminating visual research: Visual arts-based approaches. En, E. Margolis y L. Pauwels (eds.). *The Sage handbook of visual research methods* (pp. 638-650). Sage,
- Oliva, A. & Palacios, J. (2014). La adolescencia y su significado evolutivo. En J. Palacios; Á. Marchesi y C. Coll. *Desarrollo psicológico y educación*. (pp. 433- 450). Alianza.
- Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del

proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas.

Organización Mundial de la Salud. (17 de noviembre de 2021). Salud mental del adolescente.

<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

Organización Mundial de la Salud. (17 de junio de 2021). Suicidio.

<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide>

Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, C. (2014). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza.

Pallarès, M. y Traver, J. A. (2017). Sobre las interpretaciones pedagógicas de Habermas y Rorty: más allá del modelo fundacionalista, *Athenea Digital* 17 (2), 289-311. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1968>

Paolini, P.V. y Rinaudo, M. C. (2009). Motivación, tareas académicas y procesos de feedback. Un estudio comparativo entre alumnos universitarios. *REME*, 31.

<http://reme.uji.es/articulos/numero31/article9/texto.html>

Passos, E. y De Barros, R.B. (2009). A cartografía como método de pesquisa-intervenção. En E. Passos, V. Kastrup, y L. Da Escóssia (coord.). *Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. (pp. 17-31). Sulina.

Pedreira, J. L. (2020). Salud mental y Covid-19 en infancia y adolescencia: visión desde la psicopatología y la salud pública. *Rev Esp Salud Pública*, 94.

https://www.sanidad.gob.es/biblioPublic/publicaciones/recursos_propios/resp/revista_cdrom/VOL94/C_ESPECIALES/RS94C_202010141.pdf

Pérez, A. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad.

Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga, 0 (0), 3-17. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>

Pérez, J.C., Cejudo, J., y Benito, S. (2015). *Educación emocional en la teoría y en la práctica*. Síntesis.

Pindado, J. (2006). Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente. *Zer*, 21, 11-22.

<https://ojs.ehu.eus/index.php/Zer/article/view/3712>

- Pink, D. (2010). *La sorprendente verdad sobre lo que nos motiva*. Gestión2000.
- Plan Internacional (2021). El impacto de la crisis del covid-19 en la adolescencia en España. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/7107_d_impactoCOVID-Adolescencia.pdf
- Planella, J., y Jiménez, J. (2019). Gramáticas de un mundo sensible. De corpógrafos y corpografías. *Estudios*, 24 (87), 16-26 doi.org/10.5281/ZENODO.3463723
- Planella, J. (2006). Corpografías: dar la palabra al cuerpo. *Artnodes*, 6, 13-23. https://www.researchgate.net/publication/28153141_Corpografias_dar_la_palabra_al_cuerpo
- Prados, M. E. (2020). Pensar el cuerpo. De la expresión corporal a la conciencia expresivo corporal, un camino creativo narrativo en la formación inicial del profesorado. *Retos. Nuevas Tendencias de Educación Física, Deportes y Recreación*, 37, 703-711.
- Prados, M.E. (2017). Creatividad, comunicación y educación. Más allá de las fronteras del saber establecido. *Qualitative Research in Education*, 6(1), 117-119. <http://dx.doi.org/10.17583.qre.2017.2590>
- Prados, M. E., y Rivas, J. I. (2017). Investigar narrativamente en Educación Física con relatos corporales *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 8 (10), 82-99 <http://revistas.unne.edu.ar/index.php/riie/article/view/3654>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Rekalde, I., Vizcarra, M.T. y Macazaga, A.M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XX1*, 17 (1), 199-220. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70629509009.pdf>
- Ríos, C. (2006). *Psicología. La aventura de conocernos*. Editorial Texto.

- Rivas, J. I. (2012). Sujeto, Diálogo, Experiencia: El compromiso del encuentro. En Rivas, J. I., Hernández, F., Sancho, J. M., Núñez, C. (coords) *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia. Barcelona*. Dipòsit Digital UB. <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Rose, N. (2012) *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. UNIPE. Editorial universitaria.
- Rosiek, J. y Clandinin, D. J. (2016). Curriculum and teacher development. En D. Wyse, L., Hayward y L. Pandya (eds.) *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (pp. 293-308). SAGE.
- Rubio, A. (2012). Juventud, Emprendimiento y Desarrollo: Nuevos nichos de mercado y yacimientos de empleo. *Revista Estudios de Juventud*, 99, 35-51.
https://www.researchgate.net/publication/308244798_Juventud_Emprendimiento_y_Development_Nuevos_nichos_de_mercado_y_yacimientos_de_empleo
- Salmerón, M.A. (2020). Salud digital en tiempos de coronavirus ¿qué cambió? En *Adolescere. Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 7, 6-10.
<https://www.adolescere.es/revista/pdf/volumen-VIII-n3-2020/Adolescere-2020-3-WEB.pdf>
- Sancho, J. M., Hernández, F., Montero, L., de Pablos, J., Rivas, J. I., y Ocaña, A. (Edit.) (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Octaedro.
- Santos, M. Á., y De la Rosa, L. (2017). La negociación, piedra angular de las investigaciones. *Educatio siglo XXI*, 35 (2), 295-316.
<https://doi.org/10.6018/j/298621>
- Save the children. (diciembre de 2021). Un análisis sobre la salud mental y el suicidio en la infancia y la adolescencia. Save the children España.
[https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2021-](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2021-12/Informe_salud_mental_y_suicidio_infancia_adolescencia_2021.pdf)

[12/Informe Crecer saludablemente DIC 2021.pdfdefault/files/2021-12/Informe Crecer saludablemente DIC 2021.pdf](#)

- Silva, I., y Mejía, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Educare* 19(1), 241-256.
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.13>
- St. Pierre, E. (2014). A Brief and Personal History of Post Qualitative Research Toward "Post Inquiry". *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2), 2-19.
- Tello, L. (2013). Intimidad y «extimidad» en las redes sociales. Las demarcaciones éticas de Facebook. *Comunicar*, 41 (21), 205-213.
Doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C41-2013-20>
- Terrasa, M., Blanco, I. y Garbisu, M. (2021). El estrellato como mitología de la era digital: hiperculturalidad y El mal querer de Rosalía. *Icono 14*, 19(2), 388-410. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8041047>
- Trosman, C. (2013). *Corpografías. Una mirada corporal al mundo*. Topía
- Utarroz, J. (2012). Las escuelas democráticas. *Documentación social*, 163, 125-144.
- Valenzuela, J. R., y López, M. G., & Lomelí Parga, A. M. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Educare*, 20(2),1-22.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194144435005>
- Viejo, C., y Ortega, R. (2015). Cambios y riesgos asociados a la adolescencia. *Psychology Society & Education*, 7(2), 109-118.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360213>
- Vilanou, C. (2002). Memoria y hermenéutica del cuerpo humano en el contexto cultural postmoderno. En A. Escolano y J.M. Hernández (coord.). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y la educación deseada* (339-376). Tirant lo Blanch.
- Zambrano, M. (2012). Entre el ver y el escuchar». *Aurora: papeles del Seminario María Zambrano*, 1, 46-47.
<https://raco.cat/index.php/Aurora/article/view/142861>

12. ANEXOS

ANEXO I. DIARIO DE LA INVESTIGADORA, 2022

Diario de la investigadora, viernes 4 de febrero de 2022

“Reencuentro con las aulas de secundaria”

El primer día de clase como profesora en prácticas fue emprendido con mucha emoción y nervios en las aulas de Historia del IES Minerva Morales. Esta experiencia no la emprendí sola, sino que tuve la gran suerte de compartirla con otro compañero del máster. Nuestra experiencia dio inicio en la clase de 3º B, una clase bastante numerosa y con gran diversidad cultural. El tutor nos presentó ante la clase y después nos dirigió hacia nuestros asientos al fondo de la clase, los cuales primero nos desinfectó por el protocolo Covid. Sentada en la silla al final de la clase me sentí extraña pero cómoda, al poco tiempo de estar sentada el tutor nos pidió salir a la pizarra a leer un texto en inglés (supuse que para medir nuestro nivel de pronunciación), después pidió al alumnado que nos diera un aplauso por el esfuerzo.

El profesor, desde su mesa, continuó con la clase, ese día estaban dando, a partir de un texto en inglés, la figura de Martin Luther King, la clase parecía poco entusiasmada, simplemente se dedicaba a realizar lo que se le pedía (leer, responder a los ejercicios de la ficha o marcar lo que entraba para examen). Al final, tras la poca motivación por el tema por parte del alumnado, el profesor, con tono de reprimenda, les hizo pensar en ese tema y en la obra del autor desde una perspectiva más cercana a ellas y ellos, como lo es el racismo en la actualidad. Y pronto se generó un debate por parte de dos niñas que se pronunciaron ante el hecho de haber vivido en sus propias carnes insultos y discriminación por su lugar de origen, esto le sirvió al profesor para que conectaran con los valores que quería transmitir en torno Martin Luther King. Por tanto, tras ese cambio de óptica por el cual acercó el pasado al presente, pude observar cómo en el alumnado se despertó algo que les hizo hablar y salir de ese automatismo en el que se hallaban minutos antes; ese algo que les hizo despertar fue partir de las resonancias de sus experiencias.

Este primer día de clases solo tuvimos esta hora de prácticas, fue nuestra primera toma de contacto y de esa primera toma de contacto me fui con una sensación pesada, sentí que las prácticas educativas poco habían cambiado desde cuando yo estudiaba secundaria, sintiendo como muchas de las iniciativas que tenía pensadas llevar a cabo en mi periodo de prácticas se iban desinflando, puesto que no tenía cabida ni sostén. Observé un lugar donde se estaban dando, principalmente, relaciones unidireccionales y que dejaba poco espacio para el aprendizaje participativo; para un aprendizaje por el cual el alumnado no solo adquiriera conocimientos, sino que se ponga en acción con esos conocimientos, para que permitan explorarse así mismo a través de sus narraciones, interpretaciones y expresiones.

Diario de la investigadora, lunes 7 de febrero de 2022

Los lunes eran los días de la semana con más carga lectiva, este día el profesor impartía clases a cinco cursos distintos. La primera hora volvía a ser con la clase de 3º B, esta vez, parte de la clase se abordó en la biblioteca, puesto que el tema de estudio de ese día era la evolución de la ciudad de Almería (S. XVII-XIX) y el profesor quiso hacerlo mediante mapas. Después, se regresó a clase y se corrigieron deberes en relación a la distribución urbana de Almería en comparación con la ordenación del territorio de EEUU.

En esta primera clase observé que el alumnado tenía otra disposición cuando salió de lo conocido y habitual, en este caso de su aula, probablemente por la apertura del espacio y por la novedad del cambio, puesto que sus ojos estaban expectantes a saber qué iban a hacer. Sin embargo, esa actitud inicial volvió a languidecer tras tratarse de una clase magistral y unidireccional en la que no hubo espacio a la tertulia dialógica, a la reflexión, ni a la experiencia del alumnado con aquella materia (conocimientos previos, observaciones, valoraciones...).

La segunda hora fue con 1º de Bachiller D, observé que era una clase numerosa y con menos alumnado de origen extranjero. Esta vez no hubo presentaciones, simplemente nos indicó donde sentarnos al final de la clase y nos pusimos a observar. En esta clase pude percibir un alumnado más maduro

y también más cansado o menos enérgico. El profesor preguntó si había dudas sobre el temario dado, pero nadie se pronunció. Tras el silencio, el profesor aprovechó para dar una charla augurando lo que podría ocurrir si no se aprueba bachiller y sobre las inciertas posibilidades laborales, sentí como el silencio se llenó de más mutismo y miedo. Después empezó a corregir los deberes sobre la Unión Soviética y Stalin. Al final de la clase el profesor mandó más deberes y les dejó la parte final de la clase para que empezarán a hacerlos, sin embargo, el alumnado aprovechó ese tiempo en conversar, reír y socializar.

La tercera hora fue con 4º B, esta clase era mucho más numerosa todavía que las anteriores, estaban verdaderamente apretados. El profesor iba agotado del desplazamiento de entre clase y clase y del alboroto en los pasillos del alumnado, sumado a esa numérica y bulliciosa clase a la que debía hacer entrar en silencio para poder dar su clase. Nos advirtió que esa clase era conflictiva y “medio delincuente”, por lo que entré un poco sobrecogida. El alumnado pronto empezó a preguntar quiénes éramos, el profesor pedía silencio, mientras intentaba ubicarnos al final de esa abigarrada clase; como pudo ubicó nuestras mesas y sillas y les echó spray desinfectante, pero una alumna vio que no la había secado con papel y me dijo, espera, no te sientes que te puedes manchar; y ella misma fue al dispensador de papel y cogió un trozo y secó mi silla y mesa. Me emocionó ese inmenso gesto de la alumna, sobre todo después de mis impresiones iniciales y de las advertencias del profesor.

En esta clase se estaba abordando el tema de la 1ª Guerra Mundial y mediante banderas de los distintos países implicados trató de escenificar el conflicto entre países, estas banderas las portaba parte del alumnado. Observé que esta dinámica le funcionó al profesor para captar la atención y hacer más divertida y amena la materia. El alumnado, a través de esta dinámica participativa, no solo escenifica el conflicto entre los países, sino que se ayudaba entre sí cuando había que responder alguna cuestión; observé que se sentían respaldados en el grupo, haciendo menos frío y hermético el conocimiento de ese tema. Una vez finalizada la actividad, se dio comienzo a la explicación de la Revolución rusa, sirviéndose del libro de texto y de fotografías físicas y digitales para analizar lo que estaba ocurriendo. Las fotografías funcionaban muy bien como apoyo para la explicación del profesor y para el conocimiento del

alumnado, puesto que se quedaban fijamente mirándolas mientras la explicación del profesor sonaba de fondo, como si estuvieran viendo una película. Sin embargo, desde mi posición al final de la clase, pasado un rato, observaba que la atención caía y que la mayoría del alumnado estaba en otra onda ajena al contenido de la clase, pero cuando el profesor decía “esto entra a examen” pronto la clase despertaba y tomaba nota de ello.

La cuarta clase fue con 1º C, justo después del recreo, una clase también muy numérica y repleta de viveza, ingenio y curiosidad. Entrar a esta clase fue una eclosión de energía. Sin duda, observé una diferencia abismal en edad y comportamiento. El alumnado estaba ávido de aprender, interrumpían la clase por cualquier inquietud o duda, siendo para el profesor muy desgastante tener que hacer frente a sus dudas y sus intrépidas preguntas, puesto que se salía de la materia competente, sumado a que esa clase se impartía en bilingüe y además vino un profesor nativo a hacer de refuerzo y ayudar con la pronunciación a la clase. Mis percepciones eran, que tanto la clase como los contenidos se les quedaban pequeños, puesto que su curiosidad e imaginación se estrellaban constantemente con los muros de lo establecido. Una de las preguntas que me llamó la atención fue la que se hizo en relación al tema de la antigua Grecia, donde un alumno levantó educadamente la mano para preguntar: ¿Profesor, antiguamente qué hacían las mujeres para abortar? ¿existían abortos o tenían primero el niño y luego lo mataban? Sin duda, esa pregunta escapaba por completo a la explicación de las construcciones griegas que estaba narrando el profesor. El alumno expresó lo que por su mente pasaba, sin condicionamientos, sin embargo, si pensamos en las clases de 1º bachiller, donde este alumnado es principalmente reservado y callado, asistimos a que algo va ocurriendo en ese proceso evolutivo donde de algún modo su atrevimiento y espontaneidad se va viendo recortada.

Después de esta clase, el profesor nos dio hora libre porque él tenía hora de programación de actividades.

La sexta y última clase, fue con 3º C, esta clase era menos numérica que las anteriores. Al entrar a esta clase lo primero que observé fue el cansancio en gran parte del alumnado, los cuales estaban totalmente ausentes y algunos con el móvil. El profesor siguió dando su clase desde su mesa sin prestar mucha

atención a dichas ausencias. En esa clase había un chico y una chica que estaban totalmente ausentes y agotados del aburrimiento, me llamaba la atención el hecho de que estaban abiertamente con el móvil (a mi parecer navegando por las redes sociales, páginas de moda, etc.) en clase. Al finalizar la clase pregunté al profesor sobre qué ocurría con esa alumna y alumno y por qué estaban tan desconectados de las clases, contestándome que el chico procedía de Vietnam y la chica de algún país árabe y que no sabían nada de español, le pregunté sobre qué se hacía al respecto con este alumnado y me dijo que tenían un traductor por si querían hacer algo, pero que no tenían mucho interés. No comprendí muy bien lo del traductor, supuse que se referiría al del móvil porque no vi ningún otro aparato que le permitiese traducir la clase a su idioma y por tanto poder seguirla. Este día me fui muy confusa a casa por esa indiferencia, no comprendía que no hubiera una atención más especializada para este alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo (ANEAE).

Diario de la investigadora, martes 8 de febrero de 2022

Este día solo fuimos a primera hora con la clase de 1º Bachiller D, se siguió estudiando las causas de la 1ª Guerra Mundial, sirviéndose de banderas para ilustrar el conflicto y después puso un documental sobre “La paz de Alemania”. Al final de la clase se mostró fotografías de Rusia para explicar cómo era la población campesina en tiempos del Zar. Observaba que hacían un esfuerzo por estar atentos y concentrados, puesto que ya estaban en estudios superiores, en teoría voluntarios, que exigían un mayor compromiso por su parte, así como hacer frente a la inminente prueba de selectividad, por lo que, observaba esa actitud madura y comprometida en la mayoría de ellas y ellos, aunque también los notaba frustrados y cansados, como si hubieran salido de una obligatoriedad (ESO) para meterse en otra: la de la meritocracia del sistema educativo y laboral con su desgastante “titulitis”.

El resto de horas el profesor nos las dio libres, debido a que las tres siguientes horas eran de tutoría y de departamento y no tendríamos nada que observar. Sin embargo, el abordaje de mi TFM pretende llevarse a cabo en la asignatura de tutoría, pero a través de mis experiencias como docente en prácticas no he podido ver el funcionamiento de estas clases. En mi experiencia

como adolescente de secundaria, recuerdo que en las clases de tutoría se ofrecía un espacio muy versátil, donde la persona docente nos dejaba hacer las tareas y estudiar otras materias, pero también comentar dudas o quejas y para la realización de talleres y charlas. Por tanto, desde los amplios criterios que contempla el Real Decreto (217/2022) para esta asignatura (véase el apartado de “Tutoría y Orientación” en la Propuesta Intervención), consideramos que este espacio puede ser muy fecundo y que puede llenarse de un aprendizaje veraz y significativo para el alumnado que le ayude en su desarrollo integral y vocacional, puesto que, tras mi experiencia como docente en prácticas, he observado que el existente nivel de frustración, desmotivación y falta de diálogo comprensivo con el alumnado.

Diario de la investigadora, miércoles 9 de febrero de 2022

Se comienza el día con la clase de 4º B a segunda hora, esta clase arranca dando las notas de un control que se hizo a modo de castigo por un tipo de broma que el alumnado gastó al profesor. En este control hubo muchos suspensos y también muchos “4”. Y acto seguido continuó la clase con la Revolución rusa y el visionado de fotografías.

Cuando el profesor empezó a decir los nombres con las notas, observé que parte del alumnado se puso tenso, otra parte estaba descontenta tras saberse suspensos, otra antes de saber su nota ya celebraba su inminente suspenso... Estos sentimientos resonaron en mi cuerpo, el cual, al comienzo de escuchar la palabra “control” y “notas” se contrajo y se puso también tenso y en alerta. Observé que llevaba tiempo sin escuchar la palabra “control”, debido a que estoy más familiarizada con la de “examen” o “cuestionario”. Sin embargo, recordé que esa palabra es la que más se emplea en secundaria, precisamente para eso, para llevar un control de la evaluación continua del alumnado. En esos momentos no sabía bien qué era lo que me causaba tanto rechazo de esa palabra, pero después, al conversarlo con mi compañero de prácticas llegué a la reflexión de que esa palabra me evoca un término ligado con el ejército y la disciplina rígida, de ahí que me causara malestar esta palabra tras solo oírla en clase. A partir de esta reflexión, llegué al acuerdo con mi compañero de que, a la hora de elaborar nuestras intervenciones conjuntas como docentes, no empleásemos ese

término, sino más bien el de “cuestionario”, el cual, buscamos que tuviese partes de comprensión y reflexivas.

La tercera hora fue con 1º Bachiller D, el cual tenía examen sobre la 1ª Guerra Mundial, el examen era de preguntas cortas y de desarrollo y también usó recursos fotográficos a través del proyector (sobre el atentado en Sarajevo). Mis observaciones fueron en la línea de la anterior clase: compromiso, puesto que saben de la exigencia a la que enfrentan; desmotivación; y también nerviosismo y tensión.

La cuarta hora y última de este día fue con 3º C, en esta clase se corrigió los deberes del libro de texto en relación a las ciudades sostenibles y después siguió explicando el siguiente tema y mandó más tarea para corregir en clase. A través de estas correcciones el profesor iba evaluando si habían hecho o no los ejercicios, así como si la respuesta era correcta o incorrecta, siendo más flexible en aquellos casos en que notaba esfuerzo por parte del alumnado. Inevitablemente estas prácticas educativas resonaban en mi experiencia de adolescente, evocándome sentimientos de cierta angustia y malestar, debido a que recuerdo que pocas veces hacía la tarea con actitud y motivación, principalmente la hacía por imposición, convirtiéndose esta práctica en un automatismo, que no me invitaba a un aprendizaje significativo dentro de mi desarrollo personal. Por otro lado, el alumnado con ANEAE seguía en la misma situación inactiva, los cuales solían tener su mochila encima de la mesa y de vez en cuando sacaban una libreta donde los veía hacer trazos. Al salir de clase, conversé con mi compañero de prácticas sobre ese mutismo e inactividad de este alumnado, compartiéndole que podría haber sido muy interesante aprovechar el tema de las ciudades sostenibles que se estaba impartiendo, para poner ejemplos de ciudades sostenibles y no sostenibles y también para vincularlo e indagarlo desde las diferentes ciudades de las que el alumnado procede o tiene raíces, para que pueda significar estos conceptos desde el espacio que habitan y, también, para que participen en la construcción del conocimiento, siendo en este punto muy interesante el hacer partícipes al alumnado que está en proceso de aprendizaje del español, para conocer los lugares desde los que proceden, posibilitándoles la oportunidad de vivir una experiencia de encuentro y de compartir, donde conocimiento y alumnado estén

en el centro de la acción educativa y donde se transforme el contenido en aprendizaje veraz.

Diario de la investigadora, jueves 10 de febrero de 2020

La primera hora fue con 1º Bachiller D, empezó la clase con una pregunta muy interesante por parte del profesor que fue la de ¿qué mueve el mundo?, fue uno a uno pregunta opiniones. En general, las opiniones más populares fueron el dinero, el poder y los intereses políticos. Y después dio inicio al periodo de entreguerras y a la crisis financiera del 1929 con el crack en EEUU. Observé que esa pregunta estaba en relación con el temario y me pareció muy interesante que planteara de este modo el comienzo de la asignatura, así como que lo vinculara con las percepciones del alumnado, puesto que de este modo el alumnado participaba y escuchaba a sus compañeros y compañeras, poniendo en circulación las diferentes ideas y pareceres. Esta dinámica mantenía atento y activo al alumnado el cual partía con otra predisposición ante el inicio del temario, aunque después caía esa predisposición al no participar en la construcción siguiente del conocimiento, adquiriendo un rol pasivo y, por ende, de indiferencia.

La siguiente clase fue a cuarta hora con 3º B, se dio comienzo con la corrección de los ejercicios en inglés de Martin Luther King. El profesor después quiso hacer una dinámica para escenificar el enfrentamiento racial, pero una alumna llegó del baño contando las impresiones de lo que había visto en el inodoro y toda la clase empezó a reírse y a alterarse, haciendo que el profesor desistiera de realizar la dinámica, puesto que había perdido el control de la clase. Sin embargo, me llamó la atención lo pronto que lo recuperó, simplemente con decir la siguiente frase, “vamos a leer, abrid el libro”, indicando el nombre del alumno que debía de iniciar la lectura, de este modo, como si de una nana se tratase la clase se tranquilizó y siguió la lectura. ¿Podría ser que la lectura y la escucha de la lectura tuviera efectos relajantes? ¿o que nos recuerde a la infancia cuando la familia nos leía un cuento para introducirnos en el sueño? Pensé. Sea como sea, la clase se empezó articular en torno al libro de texto, siendo la función del alumnado leer o escuchar, observando cómo la atención y la motivación poco a poco iban perdiendo fuerza, activándose en el alumnado el modo automático, donde ni siquiera seguían el ritmo de la lectura, porque a la

mayoría, cuando le tocaba leer, tenían que preguntar por dónde iba la lectura, a lo que el profesor se lo indicaba amablemente, pero con desaliento por las múltiples faltas de atención. Otra observación de esta clase es que había un segundo profesor, este era de refuerzo Covid, y su función era bastante simbólica, silenciosamente se paseaba por las mesas del alumnado y preguntaba si había dudas.

Diario de la investigadora, viernes 11 de febrero de 2022

A segunda hora tuvimos clase con 3º B, tenían examen de geografía urbana y de Martin Luther King. Me llamó la atención la cara de una niña que se notaba que estaba muy angustiada por el examen, su rostro delataba que no había pasado una buena noche y que no había podido dormir bien. Le pregunté rápidamente, antes de que diera comienzo el examen, que cómo estaba y me dijo que agobiada por los exámenes y trabajos, olvidé que ellas y ellos estaban casi en la recta final del segundo trimestre, porque se le empezaban a ir agolpando los exámenes, recuperaciones, trabajos y deberes. Esto me conectó con mi experiencia y mi trayectoria en relación a mi aprendizaje, haciéndome recordar esos episodios de ansiedad que vivía en silencio cada vez que tenía un examen, hasta llegar el momento en que mi cuerpo no cuestionaba esa ansiedad, la veía normal, me venía a la mente las típicas frases que se solían decir en mi entorno “quien algo quiere algo le cuesta”, o, “la vida no te regala nada y cada vez se está poniendo más dura”, de algún modo crecí sin cuestionarme esa realidad ni ese malestar que se había ido anidando en mi cuerpo. Hasta que esa ansiedad se hizo más fuerte que yo y me rompía por ataques de ansiedad al comienzo (el primer ataque me dio tras salir de un examen de recuperación de lengua en 4º ESO) y más tarde por desmayos y pérdida de conocimiento. Mi familia alarmada me llevó a toda clase de médicos, donde me hicieron infinitas pruebas en el corazón y en la cabeza, todo estaba bien, finalmente me hicieron una prueba en una mesa basculante y detectaron que “mi problema” eran los nervios que hacían bajar mi tensión. Me dijeron que ya era grande y que debía de gestionar mejor mis emociones, que nada es más importante que la salud y qué iba a ser de mí el día de mañana cuando verdaderamente me tuviera que enfrentar a problemas de verdad. Me recetaron

unas gotas que tenía que poner debajo de mi lengua todas las mañanas, recuerdo que esas gotas me dejaban sin energías y, en un acto de lucidez, me dije, si con 14 años estoy así qué va a ser de mí cuando tenga 30, y dejé de tomarlas. Sin embargo, en mis infinitas clases y lecciones ninguna fue dirigida a identificar las emociones ni a gestionar la ansiedad. Parecía que fuese una tarea natural que el cuerpo debía de hacer sin previa ayuda u orientación. De ahí que, a partir de este trabajo de investigación, se busque resignificar la educación emocional y los problemas de ansiedad y depresión, como una necesidad básica dentro de la enseñanza educativa y del desarrollo integral del alumnado.

La siguiente hora fue con 3º C, el profesor repartió al alumnado un mapa de la ciudad de Almería y pido que señalaran las principales calles y avenidas que fueron configurando la ciudad. Una alumna levantó su mano y dijo que no sabía lo que había que hacer porque había ido al baño, el profesor le dijo que se pusiera conmigo y que yo la ayudara. Me puse muy contenta de que me otorgara esa tarea y, sobre todo, que fuera en mi mesa, sin tener que salir a la pizarra y exponerme públicamente, no por miedo o vergüenza al alumnado, sino porque me imponía la figura del profesor, debido a que su figura era por mí percibida como un instrumento evaluador, en vez de un facilitador que me permitía y hacía posible esta experiencia de prácticas. Desde la comodidad de mi pupitre le señalé a la alumna las principales avenidas que tenía que colorear en el mapa, pero no me quedé conforme con que tan solo se limitara a realizar unos trazos sin saber qué significaban y qué representaban, por lo que le empecé a contar una breve explicación histórica, que arrancaba desde los tiempos medievales con Abderramán III y la fundación de Almería como ciudad hasta la actualidad, donde la insertaba a ella en la explicación y en el mapa, debido a que ella es lugareña de Almería, por tanto, ha pasado muchas veces por esas calles que debía de trazar, contándome incluso anécdotas que le ocurrieron o familiares que vivían por ahí. La alumna se fue muy contenta y agradecida y yo feliz por ello.

La siguiente hora fue a última con 1º C, era última hora y era viernes, la palabra inicial que escribí desde mi pupitre para grafiar mis impresiones fue: Caos. El profesor empezó a pedir uno a uno que fueran a su mesa a que les enseñaran los dibujos de la ciudad de Atenas. Y desde su mesa no daba abasto

a gritar silencio. Pero el alumnado, al no tener otra tarea que hacer, le era muy difícil permanecer callado y quieto, debido a que, desde mi lugar de observadora al final de la clase, veía que eran muchos los estímulos que les impedían cumplir dicha orden (un alumno escondió el estuche a otro; dos alumnas comentaban los rotuladores que habían usado para el dibujo y donde los habían comprado; dos alumnos estaban midiendo quien tardaba menos en terminar de colorear la ciudad, puesto que la tenían a medidas, en el proceso se boicoteaban el uno al otro, se escondían los colores y se quitaban los que estaba usando, pero se reían mucho, los compañeros de delante, de detrás y de al lado también estaban dentro de esta historia, mientras tanto, de fondo se oía al profesor: silencio o empiezo a poner negativos, el alumnado volvía a su fila y pupitre, pero no sin perder el hilo de lo que estaban haciendo anteriormente, volviendo a orquestarse de nuevo múltiples historias que solicitaban más su atención que el estar en silencio mientras el profesor revisaba desde su mesa las ciudades coloreadas). Desde mi posición de observadora, me sumergí en aquellas vivencias, como el que está en un teatro o en un cine, embelesada en sus acciones e historias, no pudiendo evitar reírme con según qué cosas, observaba mucha viveza, ingenio, curiosidad e inocencia. Sentí que las aulas y el método oprimía toda esa energía, primero por el espacio, que se reducía a un cubículo y a un pupitre y segundo por la metodología, escuchar, estar quieto y en silencio. Sentía que esas prácticas iban en contra de su propia naturaleza que está en plena ebullición y crecimiento.

Cuando terminó de revisar las ciudades coloreadas, el profesor puso un vídeo de la Guerra de Alejandro Magno, este formato captó por completo la atención del alumnado, sobre todo para los niños, quienes no paraban de asombrarse con las luchas y las armas.

Diario de la investigadora, miércoles 16 de febrero de 2022

Este día dio comienzo a segunda hora con la clase de 4º B, el tema de estudio era el capitalismo y la ley del máximo beneficio. El alumnado parecía ausente. Después puso una película “La gran estafa” y suscitó el interés del alumnado, pero no por mucho tiempo; después hizo un esquema en la pizarra con ilustraciones y mediante explicaciones reconocibles para el alumnado buscó

hacer entender el funcionamiento del sistema capitalista (a través del valor de un estuche de lápices y de la fluctuación de este en la bolsa de valores en función de la oferta y la demanda), de este modo, consiguió captar la atención y participación de gran parte del alumnado. Y después puso un video documental de dicho empobrecimiento económico, a través de este cambio y juego de dinámicas en clase, observé que la mayor parte del alumnado estuvo atento gran parte del tiempo, aunque en una posición pasiva.

La siguiente hora fue a tercera con 1º Bachiller D, se continuó con el capitalismo, a través de fotografías, el profesor mostraba la pobreza que hubo en los países más ricos del mundo (EEUU), al final reprodujo el mismo video que en la clase anterior para explicar el crecimiento y empobrecimiento económico que se produjo desigualmente en los EEUU. Nuevamente el alumnado desde una posición pasiva tomaba algún que otro apunte. Me sorprendía que para tratarse de estudios más profundos y complejos el alumnado de este curso apenas hacía preguntas o preguntaba dudas.

Al salir de clase, recuerdo que comenté estas impresiones con mi compañero, quien también percibió esa misma pasividad; comentamos que quizás hubiera sido interesante plantear este tema a través de un debate reflexivo donde se converse y reflexione sobre conceptos como capitalismo, desigualdades sociales, pobreza, etc., o que se partiera sobre sus conocimientos previos, sobre el tema o sobre cómo son percibidos estos temas por el alumnado y combinar el conocimiento a partir de la participación del alumnado, porque de qué sirve la mera memorización y aprobación de un examen si no hay un proceso de madurez y de reflexión crítica con el contenido. La Historia es una disciplina de las Ciencias Sociales que nos habla de nuestra huella y evolución en el tiempo como sociedades humanas, ¿cómo no poder formar parte de la construcción de un conocimiento que nos interpela como seres humanos y que se produce en un espacio llamado Tierra, el cual es nuestro hogar y el cual ha estado cohabitado desde hace millones de años por más humanos? La indagación y la reflexión histórica puede ayudarnos a repensarnos individual y colectivamente, y a través de metodologías cualitativas y biográficas se puede obtener un conocimiento “otro” que aporte más conocimiento al estudio de las ciencias sociales y ciencias de la educación.

A cuarta hora tuvimos clase con 3º C, una alumna salió a leer voluntariamente una noticia de relevancia que había investigado, eligiendo la noticia de un joven de 15 años que mató a su madre, padre y hermano en Elche con una escopeta tras ser castigado sin wifi por las malas notas. El profesor le dio la enhorabuena a la alumna por la búsqueda y la selección, destacando el egoísmo e inconsciencia del joven y cómo había destrozado su vida y la de su familia. A parte del horror de esa noticia, me llamó la atención que la alumna seleccionara esa noticia y no otra. Me pareció que la alumna supo ver más dimensiones en esa noticia, como por ejemplo una cuestión que vive desde muy cerca, que es el impacto que llega a tener en sus semejantes internet y los videojuegos y en cómo esa tecnología se torna enfermiza, creando adicciones incontrolables en la población, principalmente en la más joven. No obstante, me pareció muy interesante que el profesor pidiera este tipo de actividades de manera voluntaria, aunque hubiera sido muy oportuno haber abierto un debate o una tertulia dialógica que hiciera de esta actividad un espacio participativo por el cual conocer y reflexionar qué piensa y siente el alumnado sobre este tipo de temas tan relevantes y de repercusión social e individual.

Diario de la investigadora, jueves 17 de febrero de 2022

A primera hora tuvimos clase con 1º Bachiller D, esta clase fue muy diferente, debido a que una alumna de manera voluntaria e individual decidió escenificar teatralmente el personaje de Anastasia, el cual tenía relación con el tema de la revolución rusa que día atrás habían estado dando. Con esta alumna había tenido la oportunidad de hablar días antes y me habló de estas iniciativas suyas, las cuales realiza por gusto y porque así le suben la nota de clase por ser creativa. Me pareció una gran idea y un gran trabajo, puesto que la alumna se documentó muchísimo, dio voz a un personaje femenino que se crio en un palacio con sus hermanas, nanas y familia, narrando su vida cotidiana en primera persona y las estructuras encorsetadas que la oprimían por pertenecer a una familia imperial y al sexo femenino, hasta llegar a la muerte de su familia y de ella a manos de los bolcheviques. Me pareció una clase magistral de historia, donde contó con minuciosidad detalles de la época (de las armas, de la vestimenta, de las costumbres, del proceso de ejecución de ella y de la familia,

etc.), sin duda fue otra manera de conocer la revolución rusa. Cuando terminó le di mi más sincera enhorabuena por su gran trabajo y por la valentía de ponerse en el centro de la clase y dar voz al personaje, le pregunté que dónde había consultado la información y me dijo que de diferentes lugares como libros, blogs, páginas de internet etc. Como futura docente pensé, que esa iniciativa era muy buena y que daba mucho valor y significado al conocimiento de la historia junto con el aprendizaje enseñanza del alumnado, por lo que sería bueno que ese trabajo pudiera contar con la ayuda del docente para que le pudiera proporcionar información y fuentes fiables, así como aquellas herramientas que pudiera precisar. El profesor alabó su trabajo y matizó algunos aspectos históricos y después hizo un guiño al resto de la clase para que tomaran ejemplo de su compañera y salieran de su narcisismo y desinterés juvenil. En base a esta última puntualización por parte del profesor, recuerdo que después tuvimos la ocasión de conversarlo, y yo le compartí otro parecer en relación a ese narcisismo o desinterés, puesto que desde mi experiencia como adolescente, junto con mis lecturas a partir de este TFM y máster de profesorado, consideraba que esa reducción que se hacía de la juventud no tenía en cuenta la multitud de complejidades emocionales, cognitivas, mentales, identitarias, etc., que el alumnado en periodo de adolescente transitaba, invitándole a ver esta cuestión desde otro lugar, por ejemplo, desde la acción pedagógica de motivar al alumnado, para que a través de esta práctica puedan trabajar su autoestima y autoconfianza.

En relación a esta cuestión y tras mi diario de adolescente, he podido observar que, a parte de los cambios físicos, emocionales y mentales citados anteriormente, hay otros componentes que afectan drásticamente en el desarrollo académico y personal del adolescente. En mi caso, a través de mi diario de adolescente, puedo observar que mi yo adolescente estaba inmerso en una serie complejidades, en las cuales, la cuestión del amor (tóxico) y la pareja abarcaba complejos procesos de autoestima y de inestabilidad emocional, a lo que se le añadía el componente de mi cuerpo físico, el cual percibía como insuficiente al verme menos desarrollada que otras amigas, causándome serios complejos y trastornos alimenticios, por otro lado, otorgaba mucha importancia al sentirme querida y aceptada entre mis amigas y grupo de clase, causándome

frustración e inseguridad cuando me sentía expulsada o rechazada y, por otro lado, estaba mi núcleo familiar, en el cual conviví con distintas formas de violencia machista (la psicológica y la anuladora). Todo ello se sumaba a mi inadaptabilidad a los procesos memorísticos y de cargas deberes, haciendo que las clases de secundaria fueran para mí un elemento más de desmotivación y ansiedad en vez de un espacio de reflexión y de conocimiento significativos, donde poder desarrollarme integralmente. (Aquí irá un anexo a una página del diario personal)

La siguiente clase fue a cuarta con 3º B, se repartió una ficha con ejercicios sobre los derechos de los animales en inglés y al pasar un rato, la clase se dividió en dos grupos, cinco personas se fueron con el profesor al departamento para dar la clase más personalizada y el resto se quedó en clase con el profesor de refuerzo Covid, realizando la ficha. Esta clase me pareció muy interesante, debido a que el profesor de refuerzo la afrontó de otra manera, él iba por las mesas ayudando al alumnado por si tenían dudas en la realización y pasados unos minutos iba preguntando quién quería contestar a la pregunta, observé que estaban más relajados de lo habitual cuando respondían y que el miedo a decir la respuesta mal era menor. Y, en relación a una respuesta sobre el maltrato animal se generó un debate muy fructífero, a raíz de un alumno que dijo que a los animales sí había que pegarles como castigo, debido a que una vez él iba con su madre y con su hermana en el carricoche y un perro se abalanzó sobre su hermana y le quitó el zapatito. Acto seguido, otra alumna tomó la palabra y dijo, que eso no es culpa del perro, sino del amo que no le ha dado una buena educación ni crianza, derivando de ahí el comportamiento agresivo del perro. Y este comentario se hizo eco entre el alumnado y empezaron a contarle experiencias de por qué no había que maltratar a los animales. Observé que la clase dejó de ser unidireccional y que el alumnado podía dar razonamientos reflexivos sobre la materia de clase. Además, el aprendizaje causó efecto, debido a que el alumno comprendió a sus compañeros y cambió su parecer, aunque lo hizo a regañadientes puesto que esa experiencia del perro y su hermana le marcó mucho. Me llamó mucho la atención el buen clima de debate que se creó y la comprensión respetuosa que por ambas partes se dio, siendo el propio

alumnado el que construyó su propio conocimiento reflexivo mediante sus experiencias y razonamientos.

La última clase fue a última con 4º B, en esta clase el alumnado estaba cansado, desde mi posición final de la clase veía que casi nadie prestaba atención, muchos estaban con el móvil o distraídos, el profesor seguía dando su clase, pero lo cierto es que yo tampoco estaba muy atenta, me llamó la atención algo que vi en el aula, se trataba de la alumna que estaba sentada en la fila de al lado, la cual estaba dibujando unos hermosos ojos en la mesa y cuando acabó la clase había hecho un expresivo rostro de mujer; antes de que finalizara la clase le dije que me había encantado el retrato y que dibujaba muy bien, me dijo que lo hacía por el aburrimiento, pero que ella en realidad no sabe dibujar, le dije que no se dijera eso, porque yo veía en ella mucho talento, le pregunté qué le gustaría estudiar, y me dijo que le gustaría ser maestra, pero que no cree que lo haga porque bachiller le parecía muy difícil e ir a la universidad más aún, por su tono interpreté que quizás este sería su último año por las aulas; le conté que había más opciones, como hacer el bachiller por la escuela de artes y después formarse como maestra de educación plástica, sus ojos se iluminaron por un momento, pero no confiaba en que eso pudiera tener salida, le dije que al igual que cualquier oficio tenía sus dificultades de salida, pero que sería cuestión de intentarlo y de pensar en todo lo que aprendería por el camino de dibujo. Al finalizar la clase y tras quedarse vacía, invité al profesor a que viera el dibujo realizado por la alumna, y observé que no lo vio con los mismos ojos que yo lo vi, él interpretó que en vez de atender se ponía a dibujar y yo lo que veía era una posible habilidad a desarrollar a cara de su devenir educativo y profesional y, más teniendo en cuenta que era una alumna poco comprometida con los estudios y que solía faltar a menudo. Le conté al profesor de mi conversación con la alumna en relación al bachiller de artes y le pareció muy interesante, pero su visión era menos optimista que la mía en relación a la alumna, debido a que, al ser una alumna de etnia musulmana, por cuestiones culturales, seguramente no continuara estudiando, haciéndome alusión a que en las clases de bachiller apenas hay población árabe. Yo comprendí lo que me estaba diciendo, porque eso era una evidencia, pero sentí que esa visión te hacía tirar la toalla antes de intentarlo y como futura docente sentí que mi papel sería otro. Por lo que me

aventuré, semanas más tarde, a ir a la Escuela de Artes y preguntar por los plazos de admisión y por si tenían algún folleto informativo, me facilitaron el formulario de admisión debido a que acababa próximamente, a finales de marzo creo recordar, y unos marca páginas con las distintas FP de grado superior que impartían. Conservé esa información conmigo hasta mi último día de clases con ella y se la entregué, para que simplemente fuera consciente de que tiene más opciones y que para abandonar su desarrollo formativo siempre hay tiempo. A la alumna le encantaron los marcapáginas y me lo agradeció mucho, me sentí emocionada y nerviosa a partes iguales, pero no pude quedarme a conversar con ella.

A través de esta experiencia, conecté con algunos pasajes de mi trayectoria educativa, debido a que, cuando yo estaba en 4º de la ESO me generaban vértigo todos los caminos que se me abrían; mis opciones eran dos: continuar en mi pueblo haciendo bachiller o irme a Almería a realizar alguna FP de grado medio. Finalmente opté por la vía de la Formación Profesional en vez de bachillerato, debido a que deseaba salir de mi hogar, para adquirir una formación profesional cuanto antes y poder ayudar a mi madre a salir de su situación de anulación y sometimiento a consecuencia de mi padre y, por otro lado, la idea de hacer bachiller me generaba mucha angustia y falta de confianza en mí. (Anexo con foto de mi diario personal*) El proceso de matriculación y búsqueda de residencia de estudiantes corrió prácticamente de mi cuenta, debido a que mi familia quería que siguiera haciendo bachiller y sabía que no me serían de mucha ayuda, pero yo tenía muy claro que me quería ir; así que de este modo me adentré en un nuevo mundo académico: en el Grado Medio en Auxiliar Administrativa, ya que de todas las FP que yo tenía conocimiento que había este era el que más me convencía; acto seguido realice otro, pero de Grado Superior en Guía, Información y Asistencia turística (Guía turística), al cual accedí no por elección premeditada, sino porque era el único de mi agrado en el que quedaban plazas libres; tras finalizar estos estudios se despertó en mí un profundo interés por la Historia, la Geografía y las Artes en general; esto me llevó a replantearme profundamente el cursar estudios universitarios, seguidamente, me matriculé en el Grado de Historia en la Universidad de Almería, desarrollándose en mí un vínculo con la investigación y un compromiso histórico con el estudio de las

mujeres en la historia; encauzándome todas estas experiencias en la realización de un Máster en Investigación histórica sobre la libertad femenina titulado, Estudios de la diferencia sexual, en la Universidad de Barcelona; y, por último, tras la búsqueda de una salida profesional ligada a mi formación en Historia, me matriculé en el Doble Máster en Profesorado de Educación Secundaria y Estudios Avanzados en Historia en la Universidad de Almería, siendo el de Profesorado mi actual curso, y el que ha despertado en mí el compromiso y la necesidad de indagar en las aulas de secundaria como espacios que realicen funciones más allá del mero rendimiento académico, debido a que en estos espacios es donde se fraguan grandes decisiones que después nos marcan en nuestro devenir, en mi caso yo fui encontrando aquellos aptitudes o vínculos a base de realizar un camino formativo muy zigzagueante y en soledad. Por eso, a partir de este trabajo lo que busco es indagar en las aulas desde otro lugar, desde el planteamiento de transformar las aulas en espacios reflexivos y narrativos, donde el alumnado esté en el centro y sea partícipe de la construcción del conocimiento y que, al mismo tiempo, se les aporte una serie de herramientas y espacios para que puedan pensarse más reflexivamente en relación a su devenir educativo y laboral, y no solo en el mero rendimiento académico.

Diario de la investigadora, miércoles 23 de febrero de 2022

Después de una semana sin asistir a las aulas del Minerva Morales, debido a una semana que tuvimos libre por periodo de recuperaciones en la universidad, retomamos la marcha a segunda hora con la clase de 4º B, donde estaban dando el fascismo italiano. El profesor aprovechaba estos temas para hablar del odio y de la guerra en las sociedades humanas, sin embargo, el alumnado parecía poco participativo, desde mi posición de observadora sentía que a buena mañana la dureza de esos contenidos dejaba al alumnado acongojado y mudo (como el que ve el telediario y “normaliza” el horror de las malas noticias, puesto que siente que no puede hacer nada para cambiarlo).

El resto del día el profesor nos lo dio libre, debido a que le iba a dar al alumnado las siguientes horas de clase para que prepararan actividades.

Diario de la investigadora, jueves 24 de febrero de 2022

Este día hubo excursión por la ciudad de Almería, a esta excursión se añadieron otros cursos más y otros docentes. Visitamos la Plaza de abastos, los Refugios (desde la entrada), el Centro de Interpretación Patrimonial, la Plaza del Ayuntamiento, el Museo de la Guitarra, el Centro de la Fotografía, el Cable Inglés y el Monumento a las víctimas almerienses en los campos de exterminio nazis. Fue una clase fuera del aula, donde el libro se sustituyó por el escenario de la ciudad de Almería, que ayudó a la comprensión del alumnado en relación al espacio que habitan, desde de la evolución y el cambio.

Además, a partir de esta excursión pude observar algo que me pareció muy significativo, se trataba de la convivencia armónica y orgánica que había entre las distintas culturas que conforman este alumnado. Este aspecto lo pude ver reflejado en que la mayoría de subgrupos que se formaban eran heterogéneos, desarrollándose en relaciones de confianza y amistad.

Diario de la investigadora, miércoles 2 de marzo de 2022

Después del puente por el día de Andalucía, comenzamos este día a segunda hora con la clase de 4ºB, donde se habló de una beca para aprender inglés en verano. El profesor animó al alumnado a vivir experiencias de intercambio cultural y a aprender idiomas. Después, tras los acontecimientos de la guerra en Ucrania, habló un poco del panorama; el alumnado se mostraba ávido de querer saber y comprender lo que estaba ocurriendo, puesto que tenían miedo de saber qué podría ocurrir si Europa y España entraban también en el escenario de la guerra. Observé que esos temas activaban su atención y escucha, debido a que eran temas relevantes y de actualidad para ellas y ellos. Tras la pequeña tertulia, se siguió con el tema del fascismo nazi y al final puso un trozo de la película *Cabaret: tomorrow belongs to me*, que versaba sobre el auge del sentimiento nazi. Al final, el profesor preguntó a la clase si alguien estaría dispuesto de ir como soldado/a la guerra de Ucrania y dos personas levantaron las manos, una fue la niña que dibujó el rostro femenino en la mesa. Pero no se hizo debate ni reflexión sobre el por qué esas personas querían ir, quizás lo decían desde la inconsciencia y por hacer la broma o quizás lo hacían

desde pleno convencimiento, me hubiera parecido interesante conocer las raíces de sus razonamientos, pero no hubo espacio ni tiempo para el debate.

La siguiente clase fue a tercera con 1º Bachiller D donde se siguió con la explicación del fascismo italiano, haciendo uso de fotografías para ilustrar su explicación histórica. Observaba que para el profesor era un buen recurso el apoyarse en fotografías para ampliar la explicación del libro de texto, pudiendo apreciar que de este modo hacía más cercano el conocimiento para el alumnado, el cual solía mostrar gran interés a las imágenes.

La última clase de este día fue a cuarta con 3ºC, esta clase versaba sobre el Brexit y la Unión Europea, donde a través de la lectura del texto por parte del alumnado y de ejercicios se habló de estas cuestiones. Este tema causaba la curiosidad de una alumna quien preguntaba por qué se querían salir de la UE, se inició un pequeño debate en clase sobre los pareceres de cada quién. Observando una vez más, que cuando un tema es cercano a la realidad del alumnado suscita más interés que cuando no, de ahí la significancia de acercar y hacer partícipe al alumnado en la construcción del conocimiento, donde el libro de texto sea un recurso más, pero no el más predominante.

Diario de la investigadora, jueves 3 de marzo de 2022

A primera hora se dio clase a 1º Bachiller D, donde se visualizó un documental de los nazis. Observo que el uso de este tipo de recursos tiene una buena aceptación entre el alumnado, suelen permanecer atentos y ayuda a una comprensión más profunda de la realidad histórica, todo depende de la veracidad de las fuentes, pero en líneas generales es un material que causaba agrado y alivio cuando se sustituye la clase convencional por otra de este tipo.

La siguiente hora fue a cuarta con 3º B, se dio comienzo con el visionado de un video de noticias que una alumna seleccionó como actividad voluntaria. Este vídeo era sobre la guerra en Ucrania y después se inició un debate espontáneo fruto de que se trataba de una problemática social relevante. En ese debate surgieron voces que pensaban que había que matar a Putin y acabar con el problema; otras voces decían que había que llegar a un acuerdo; otras hablaban del sin sentido de matar por matar y destruir por destruir; una alumna

dijo que no comprendía la guerra, debido a que si lo que verdaderamente se quería era a Ucrania por qué destruirla. Observé que este debate fue significativo para el alumnado, puesto que participaron personas que nunca había oído hablar.

La siguiente última hora de clase fue con 4º B, donde se puso un documental sobre la evolución del nazismo que abarcó toda la hora y del que iban haciendo a la misma vez una serie de actividades.

Diario de la investigadora, viernes 4 de marzo de 2022

Clase a segunda hora con 3ºB, en esta clase se empezó hablando sobre la autarquía nazi y también se relacionó la guerra en Ucrania con las relaciones internacionales, observando nuevamente cómo las problemáticas sociales relevantes generan un nexo de gran interés entre el alumnado, que les permite conectar mejor su comprensión con la realidad histórica, desarrollando a su vez un ejercicio de empatía y pensamiento histórico.

En la siguiente hora el profesor nos habló del calendario de nuestras intervenciones como docentes en prácticas, las cuales realizaríamos de manera conjunta mi compañero y yo y nos dejó usar las horas de clase y de departamento para prepararlas. En estas intervenciones buscamos poner en práctica metodologías activas y cooperativas, así como intentar captar de una manera orgánica y comprometida la atención del alumnado, para poder aportarles un aprendizaje significativo.

Para ello tuvimos en cuenta lo siguiente: que las problemáticas sociales relevantes despiertan su compromiso con la realidad y con el aprendizaje; que los espacios de reflexión les permite significar y poner en circulación sus conocimientos; que en las clases donde hay un alumnado más joven suele tener más energía y curiosidad, por lo que hay que darle un conocimiento adecuado a esa viveza y curiosidad; y que las clases unidireccionales no aportan un aprendizaje significativo, puesto que no hacen partícipe al alumnado. Por otro lado, en cuanto a la evaluación, el profesor nos pidió que elaborásemos un instrumento de evaluación de cada una de nuestras intervenciones. Para ello, en

función de la actividad fuimos elaborando instrumentos de recogida de información, no solo de su comprensión, sino de reflexión.

Diario de la investigadora, intervenciones de prácticas

▪ Intervención 1º ESO C

En este curso, el profesor nos dijo que abordáramos el tema de Roma, dándonos libertad para elegir el contenido que quisiéramos. Nuestra intervención daba comienzo a este tema, por lo que vimos oportuno abordar la clase de un modo genérico y a la vez en forma de juego, que le sirviera al alumnado para familiarizarse con el temario del libro, debido a que esa es la materia que después le evaluaría el profesor. Y para llevar a cabo nuestra clase contamos con dos intervenciones, de dos horas cada una. La intencionalidad de nuestra primera clase era que se familiarizaran con el tema: fechas, nombres, conceptos, procesos, etc., por lo que llevamos a cabo una metodología basada en la gamificación y de trabajo en equipo: un trivial grupal. Para ello, dividimos a la clase en grupos de 4-5 personas y les pedimos que eligieran a un/una portavoz dentro del grupo, que sería quien respondería por el grupo una vez hubieran estudiado y consensuado la respuesta (con esto buscábamos que hubiera diálogo y organización grupal). El juego consistía en que cada grupo podía hacer uso del temario del libro más una presentación Power Point que nosotros elaboramos, para que le sirviera de refuerzo a la hora de estudiar las preguntas del trivial. De este modo, el alumnado recorrió una y otra vez las páginas del temario activamente en la búsqueda de la respuesta, pero no solo tenían que buscar la respuesta, sino que tenían que ponerse de acuerdo a nivel grupal de la pluralidad de respuestas posibles, haciéndoles dialogar y reflexionar su respuesta.

A nivel general, el resultado de esta actividad fue muy positivo debido a que todo el alumnado estuvo muy involucrado con la actividad, y hasta me atrevería a decir que disfrutó jugando y aprendiendo. De esta dinámica me llamó poderosamente la atención que un hubo un alumno, el cual todos los días era expulsado por el profesor al pasillo, a consecuencia de su hiperactividad y de importunar la concentración de la clase, pero en esta dinámica este alumno era

ejemplar, tanto en su comportamiento en grupo como su compromiso con la actividad, demostrando que era una persona muy veloz en la búsqueda de las respuestas, hasta tal punto que fue su grupo el que más respuestas acertadas consiguió. Esto me puso de manifiesto que, posiblemente, el hecho de que este alumno metódicamente fuera expulsado por el profesor es porque es incapaz de permanecer quieto, en silencio y sin interactuar, posiblemente necesite otro sistema de aprendizaje que vaya más allá de las clases magistrales o del abordaje de actividades individuales.

La segunda clase que impartimos a este mismo curso y grupo la abordamos en relación a la expansión imperial romana, centrándonos en Hispania. La intencionalidad era conectar el temario de Roma con una realidad más cerca al alumnado como lo es la propia configuración del territorio y el legado romano en el territorio en el que este alumnado convive: España y Almería.

Para ello, dividimos la clase en tres actividades, primero, para captar la atención del alumnado y a modo de presentación de la actividad, les pusimos un vídeo de muy corta duración que explicaba la expansión imperial de Roma, para que visualizaran su evolución y su distribución por provincias. Y acto seguido, dimos inicio a la segunda actividad de la clase, que estaba encadenada a ese video inicial y de presentación, consistía en la realización por parte del alumnado de tres mapas donde trazasen dicha evolución de la distribución del territorio de la Península Ibérica a partir de la conquista romana. Para ello, repartimos tres mapas de España en blanco y pedimos al alumnado que los completaran con la distribución por provincias de la península ibérica, conforme iba evolucionando y configurándose en el tiempo la conquista romana. Al final de esta segunda actividad, pedimos al alumnado que relacionaran los nombres de las provincias en latín con las ciudades actuales, buscando que comprendieran el origen y la evolución etimológica de los nombres junto con la distribución geográfica e histórica del territorio.

Para finalizar nuestra intervención, y para que el alumnado pudiera comprender la importancia del pasado romano en nuestra actualidad, pusimos un documental acerca del legado romano en España a través de nuestras costumbres, expresiones, maneras de socializar, construcciones, etc.

A nivel general, el resultado de estas actividades fue muy positivo en cuanto a participación, compromiso y actitud, puesto que el alumnado estaba atento, motivado y en silencio, tanto en la realización del mapa como en el visionado de los vídeos, pese a que el último documental tuvimos un problema con el sonido de la pantalla digital, dificultando su escucha, pero la clase estaba tan entusiasmada viendo la relación del pasado romano con nuestro presente que permanecía en silencio para poder oír todo lo posible.

▪ **Intervención 3º ESO B y C**

Para esta intervención el profesor nos pidió que abordásemos la cuestión de la Guerra en Ucrania para ambos cursos, debido a que el tutor en prácticas estaba dando sus clases sobre la realidad política del mundo actual (UE y OTAN), siendo este acontecimiento de especial sobrecogimiento y de inevitable abordaje. Para esta intervención tuvimos 1 hora para cada grupo, siendo para ambos grupos la misma actividad y el mismo tema. Abordamos nuestra intervención desde la perspectiva histórica, buscando ir a la propia configuración del territorio de Rusia y de Ucrania, para intentar comprender las raíces del conflicto, así como la desmitificación de las fake news en razón histórica, que buscan justificar la invasión en Ucrania. Por lo que primero hicimos una contextualización histórica de ambos territorios y después pasamos a la actualidad para comprender los intereses y la importancia geoestratégica que Ucrania tiene para Rusia, y de la rivalidad y enemistad entre los dos grandes bloques: OTAN y Rusia; junto con la evolución de la OTAN hacia el este de Europa y las anexiones rusas hacia el oeste. Esta clase la impartimos a modo de clase magistral, apoyándonos en un Power Point, en el cual pusimos mapas e imágenes para que ilustraran nuestra explicación. Finalizamos la actividad con el visionado de un vídeo que analiza el conflicto y el avance de la guerra en Ucrania, junto con la consiguiente amenaza nuclear. Y para finalizar la clase y valorar lo aprendido por el alumnado, elaboramos un cuestionario con preguntas tipos test y una última pregunta abierta que era de reflexión sobre lo que estaba ocurriendo, donde podían expresar sus conocimientos previos más lo aprendido a través de esta clase, acabando con un debate de clase final. Este cuestionario

el profesor lo usaría como una nota más a tener en cuenta en la evaluación del alumnado.

La valoración de esta clase, considero que fue de un gran aprendizaje para el alumnado, debido a que, a partir de sus cuestionarios y de su actitud en clase, pudimos observar un gran compromiso con lo que se estaba impartiendo, así como una gran capacidad de querer aprender, de hacer preguntas y de reflexionar sobre la situación. Y es que, asistimos a una cuestión de rabiosa actualidad y de una gran intranquilidad para el alumnado en particular y para la humanidad en general. Las reflexiones del alumnado fueron muy interesantes, puesto que la opinión más generalizada fue la del absurdo de la guerra como solución a los conflictos y la importancia de la paz, habiendo también otras reflexiones más exhaustivas y documentadas que daban un gran rigor a su reflexión.

- **Intervención clase 4º ESO B**

La intervención en esta clase trató sobre la II Guerra Mundial y el nazismo. Esta clase representaba un gran reto para nosotros, debido a que es una clase muy numerosa y que en condiciones normales no solían prestar mucha atención, por lo que no queríamos dar una clase que fuera más de lo mismo para ellas y ellos. Así decidimos prepararla de un modo más audiovisual e interactivo, relacionando la problemática de la II Guerra Mundial con el panorama de la guerra de Ucrania y el enfrentamiento entre Rusia y la OTAN. Para esta intervención tuvimos 1 hora. Esta intervención dio comienzo con un documental sobre los orígenes de la II Guerra Mundial, tratándose de un documental que mostraba la guerra en toda su crudeza y frivolidad, donde la destrucción, la agonía y la muerte era una constante. Se trataba de un documental basado en filmaciones reales y originales de este periodo, no de ficción, por lo que ello tuvo un impactante calado en el alumnado. Pero antes de que empezara el documental repartimos a cada alumna y alumno un cuestionario tipo test que incluía una pregunta final de reflexión y de relación con la guerra en general, para que fueran contestándolo a medida que iba reproduciéndose el documental, buscando afinar, de este modo, la comprensión y la atención del alumnado.

Al finalizar el documental y el test, se desarrolló un debate muy interesante, sobre la guerra y la destrucción como consecuencia, relacionándola con lo ocurrido en II Guerra Mundial y lo que está ocurriendo en Ucrania, evidenciando como al final es la población civil y el emplazamiento en el que se produce la guerra quien paga esa devastación, no las personas que acuerdan la guerra.

La valoración que obtuvimos en relación a esta clase fue muy satisfactoria, debido a que el interés mostrado junto con la participación de la clase en el debate así lo evidenció. Suscitó muchas reflexiones por parte del alumnado, mostrando una gran empatía con lo que está sucediendo en la población ucraniana y profundo rechazo a la solución de los conflictos con la guerra. A su vez, en el cuestionario realizado, hubo un alto índice de aprobados y de notas altas. Y en cuanto al temario, el alumnado comprendió cómo se desencadenó la II Guerra Mundial en Europa y en el panorama mundial, su evolución y sus consecuencias.

▪ **Intervención 1º Bachiller D**

En esta intervención el tutor en prácticas nos dijo que seguiríamos dando la II Guerra Mundial, puesto que era el temario que tenía previsto dar. En esta clase, al tratarse de un alumnado más maduro y también sobre cargado de tareas, decidimos ser un poco más novedosos y poner en práctica una metodología activa por proyectos y grupal, que a su vez le sirviera para aprenderse el tema del que después se examinarían, para la realización el alumnado tendría que hacer un trabajo autónomo y en equipo. Y para esta clase contamos con 2 horas. En un primer momento, anunciamos al alumnado en qué consistiría esta metodología y cuáles serían los objetivos que pretendíamos conseguir. Y acto seguido, dividimos a la clase en grupos de 4-5 personas y también dividimos el temario en el número de grupos que se habían formado. Fuimos grupo por grupo subdividiendo el punto del temario que a cada grupo se le había asignado, para que cada miembro del grupo se estudiara una parte concreta de ese punto y que tomara apuntes o sacara sus propias conclusiones, para después hacer una puesta en común. Para el estudio de ese punto y la puesta en común a nivel grupal de ese punto del temario se le facilitó el tiempo

restante de la clase. A su vez, se dio la opción al alumnado de que podía ampliar el punto asignado si así lo consideraba, dimos mucha libertad tanto en el abordaje como en el material que podía usar. Y, mientras tanto, nosotros estábamos para ayudarles en todo lo que necesitase, tanto para resolver dudas como aclarar aspectos determinados del temario. En la siguiente hora de nuestra intervención, la dedicamos a las exposiciones grupales, cada grupo explicaba y exponía a la clase en general lo aprendido de la parte que le había sido asignada; estudiando, de este modo, de manera conjunta todo el temario de la II Guerra Mundial. Nuestra intencionalidad, con esta intervención, era que le sirviese al alumnado de repaso, puesto que, en esa fecha, el alumnado estaba muy agotado por la acumulación de trabajos y exámenes, por ello, pretendimos que les fuera útil, debido a que al final es del libro de texto de lo que se van a evaluar y, de este modo, aliviarles la carga de trabajo. A su vez, con esta metodología lo que buscábamos era que el alumnado viera la importancia de ser autónomo en el abordaje de una actividad concreta y de trabajar en equipo, ya que, a partir de lo que cada miembro expusiese, sería lo que configuraría la visión general de este punto en concreto y, por ende, lo que cada grupo expusiese configuraría la visión del temario en conjunto. Algo en lo que también hicimos mucho hincapié fue en la labor de investigación, para que no se quedaran solo con lo que el temario les aportaba, sino que tuvieran libertad para indagar en lo que ellos y ellas estimaran oportuno, acercándoles, de este modo, a la faceta investigadora que tan importante es en el ámbito universitario.

La evaluación que hicimos de esta clase fue a través de esas exposiciones grupales, donde no hubo notas, sino sugerencias o correcciones sobre la marcha, pero en general hubo un gran trabajo por parte del alumnado y fueron ellos y ellas los propios facilitadores del conocimiento.

La valoración global que obtuvimos de esta intervención fue muy positiva, porque el alumnado pudo avanzar en la preparatoria de este examen y, a su vez, fue una manera dinámica y colaborativa de ver todo el tema, donde ellas y ellos estaban en el centro de la acción pedagógica. A su vez, supieron organizar sus tiempos y la puesta en común para intentar hacer esta actividad lo mejor posible y esa actitud se notó mucho. Y no solo le vino bien al alumnado, también al

profesor, que de este modo ya contaba con una buena base para abordar él sus siguientes clases en relación a este tema.

ANEXO II. DIARIO DE ADOLESCENTE (2006-2008)

El releer las páginas de este diario años después me hizo darme cuenta de un profundo problema que en mí se daba, tras no saber gestionar mis emociones y tras sentir que nadie podía a ayudarme a saber *cómo llamar a lo que me pasa*, donde en líneas generales, lo que más expreso, a través de estas páginas es un profundo sentimiento de soledad, de no atreverme a expresar emociones que están vinculadas con los estudios, con las amistades, con problemas familiares, con la economía de hogar, con mi cuerpo, con los amores, etc. La combinación de todos estos elementos, generaban en mí una personalidad autodestructiva hacia mi cuerpo, como por ejemplo dejando de comer y vomitando la comida. Sin embargo, esto no era lo más grave, lo más grave es que, a lo largo de todo el diario, expreso de manera reiterada mis ganas de no vivir y la idea de suicidarme.

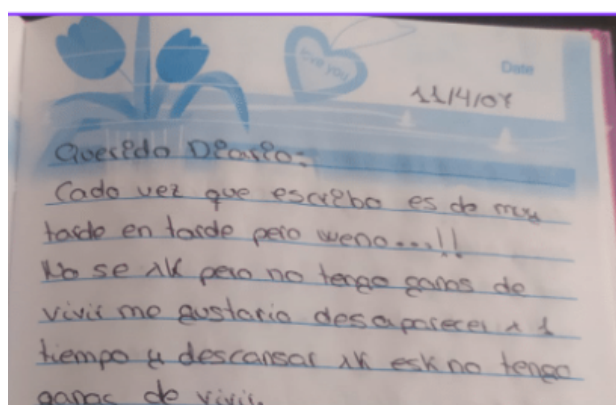
A continuación, expondré unos recortes sacados de este diario, donde tan solo muestro la punta de ese iceberg que en mi intimidad escribía a modo de desahogo. Tan solo he seleccionado unos fragmentos de tres conversaciones, debido a que se entrelaza con otras cuestiones que no deseo revelar, pero creo que con la siguiente selección se podrá ver perfectamente, ese carácter depresivo, pesimista y suicida.



Portada Diario



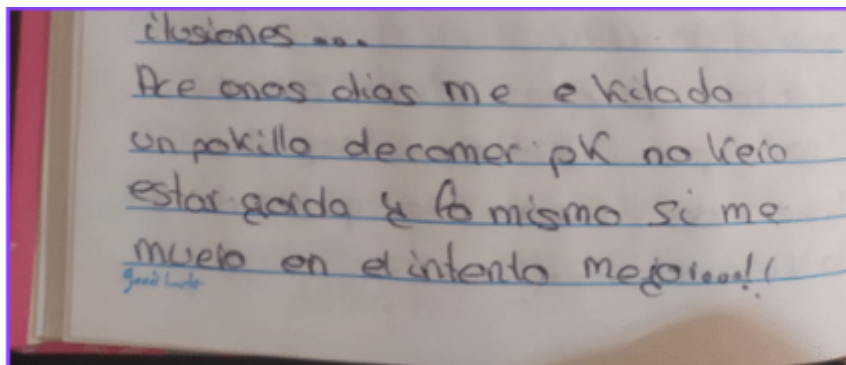
Contraportada con mi nombre:
Marina Ortiz Hernández



Inicio de una conversación 11/04/2007

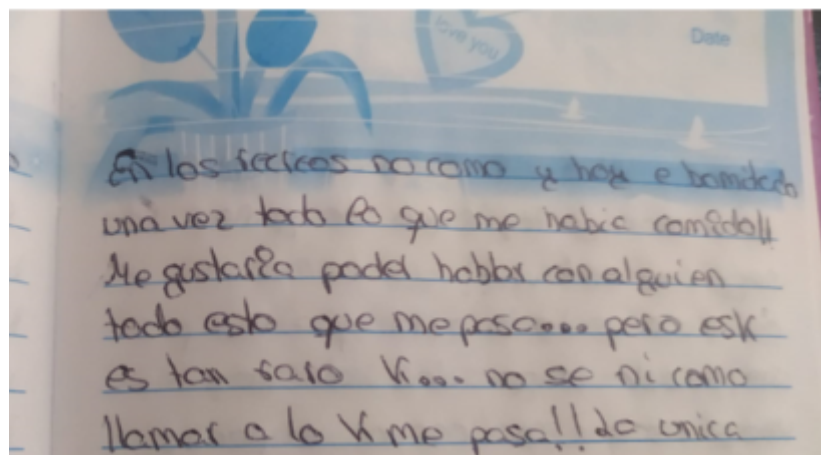
Querido Diario:

*Cada vez que escribo es de muy tarde en tarde, pero bueno...!!
No sé por qué, pero no tengo ganas de vivir, me gustaría desaparecer por un
tiempo y descansar porque es que no tengo ganas de vivir.*



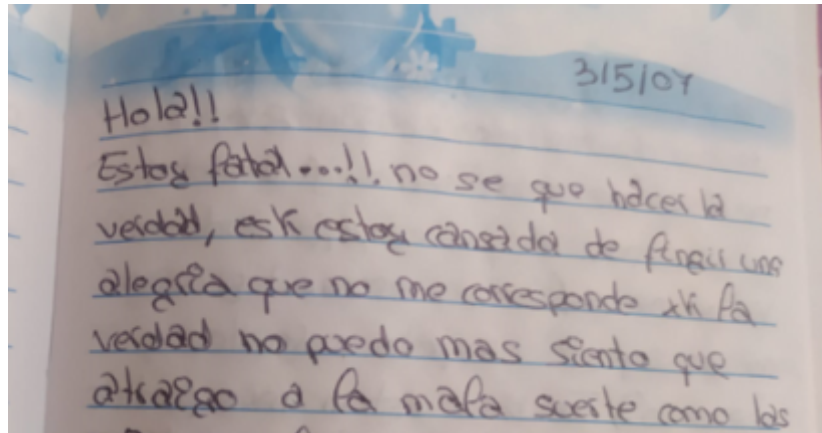
Continúa así esa misma conversación:

*Hace unos días me he quitado un poquillo de comer porque no quiero
estar gorda y lo mismo si me muero en el intento mejor...!!*



*En los recreos no como y hoy he vomitado una vez todo lo que me había
comido!!*

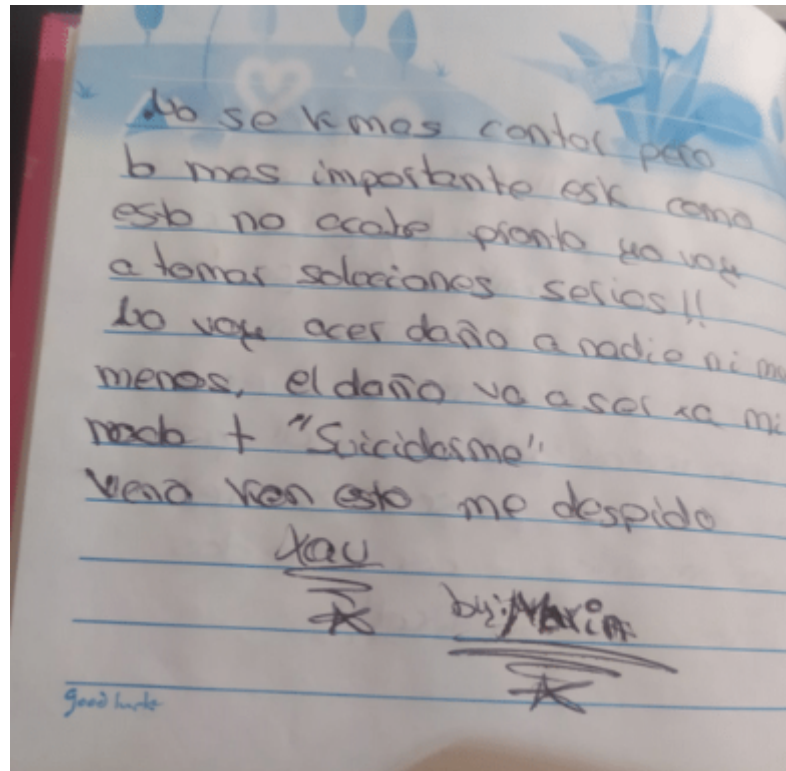
Me gustaría poder hablar con alguien todo esto que me pasa..., pero es que es tan raro que... no sé ni cómo llamar a lo que me pasa!!



Conversación del 3/05/2007

Hola!!

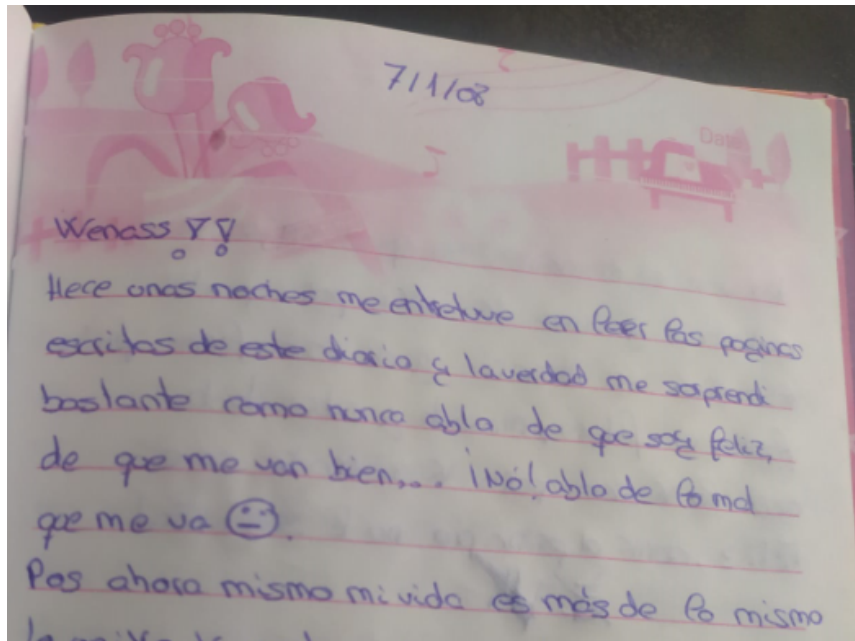
Estoy fatal...!! no sé que hacer la verdad, es que estoy cansada de fingir una alegría que no me corresponde porque la verdad no puedo más, siento que atraigo a la mala suerte...



Continúa así la conversación:

No sé que más contar, pero lo más importante es que como esto no se acabe pronto yo voy a tomar soluciones serias!! No voy a hacer daño a nadie ni mucho menos, el daño va a ser para mi nada más "Suicidarme".

Bueno con esto me despido. Chao. By: Marina.



Conversación 7/01/08

Buenas!!

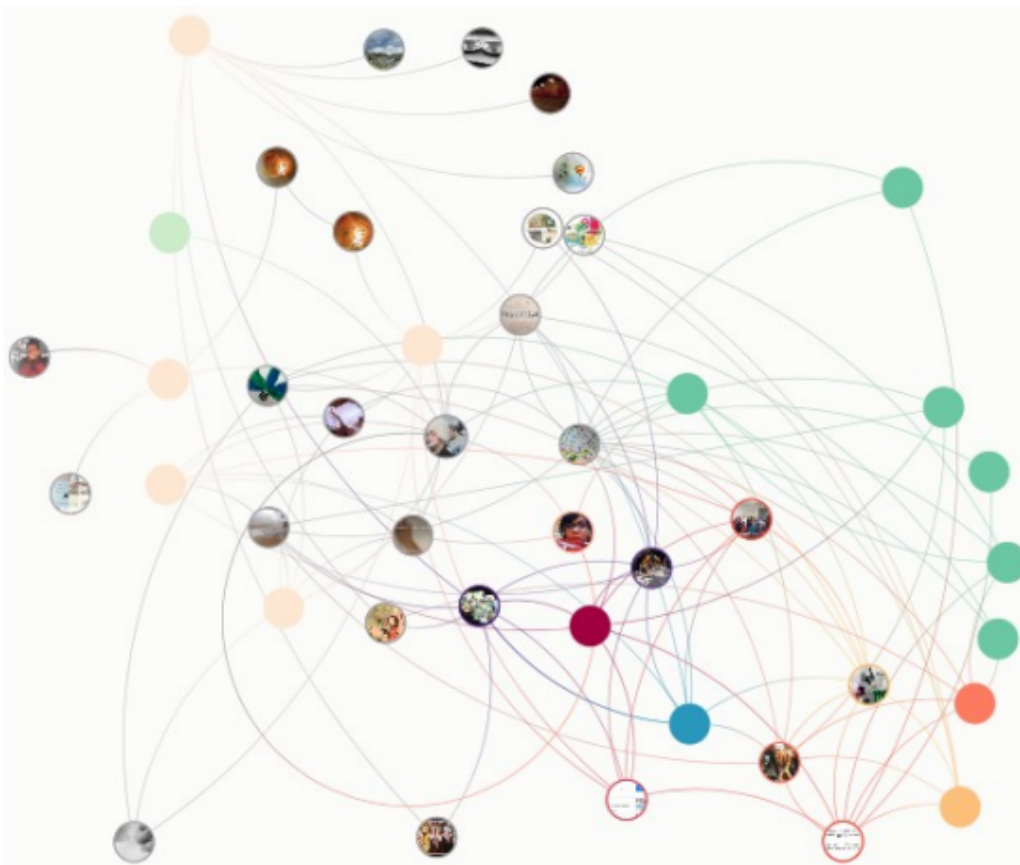
Hace unas noches me entretuve en leer las páginas escritas de este diario y la verdad me sorprendí bastante como nunca hablo de que soy feliz, de que me va bien... ¡No! hablo de lo mal que me va.

Ahora mismo mi vida es más de lo mismo.

A partir de retomar estos escritos tan desoladores de mí misma surgió la iniciativa de abordar este tema de estudio a través de este trabajo de investigación-intervención. La finalidad máxima a la que aspiro es poder contribuir en el desarrollo educativo, emocional y personal del alumnado como futura docente y, para ello, he indagado, buscado, documentando y reflexionado acerca de lo sería importante conocer a través del alumnado y así aprender y ser capaz de llevar a la práctica acciones educativas que me comprometan con un desarrollo integral del alumnado, haciendo hincapié además de en lo académico-cognitivo en su desarrollo emocional, creativo y reflexivo.

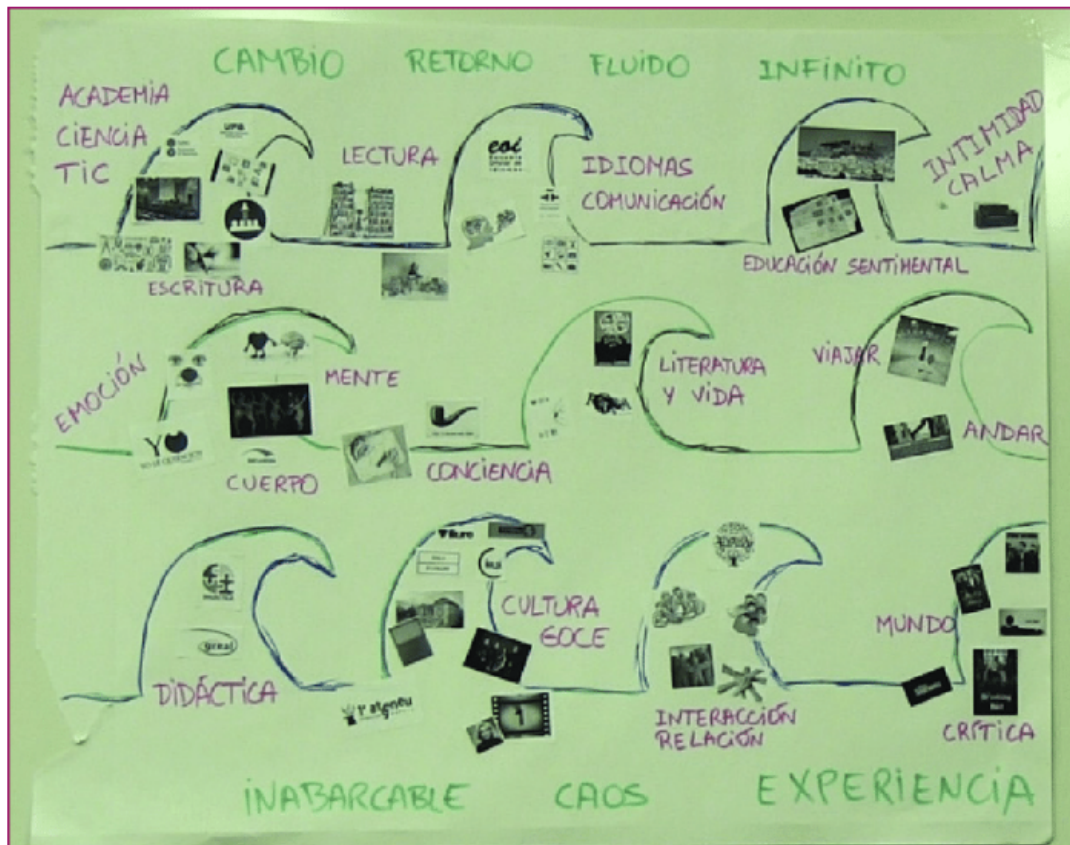
ANEXO III. EJEMPLOS DE CARTOGRAFÍAS:

Ejemplo 1. Cartografía virtual



Esta propuesta narra la experiencia de cómo ha sido el recorrido de encuentros en contextos investigativos, artísticos y docentes en relación al aprendizaje afectivo. A través del proyecto de investigación (2018): “APREN-DO: Cómo aprender los docentes: implicaciones educativas y retos para afrontar el cambio social” (EDU2015-70912-C2-1-R), llevado a cabo por los grupos de investigación Esbrina y Elkarrikertuz.

Ejemplo 2 Cartografía:



Se cartografía los afectos y los movimientos en el aprender corporeizado de los docentes. toma la metáfora de las olas, para dar cuenta de lo “inabarcable de la experiencia” y del constante movimiento (el devenir) en el que transita su proceso de aprender. En Carrasco, S., & Hernández, F. (2020). Cartografiar los afectos y los movimientos en el aprender corporeizado de los docentes. *Movimento ESEFID/UFRGS*, 26, <https://doi.org/10.22456/1982-8918.94792>

ANEXO IV. EJEMPLOS DE CORPOGRAFÍAS

A través del visionado del siguiente vídeo podemos ver “Un relato en movimiento”, llevado a cabo en la Universidad de Almería para el alumnado de Grado de Educación Física. Un ejemplo de esta corpografía, con algunas variaciones podría llevarse a cabo en la presente propuesta de intervención en las aulas de secundaria.

<https://www.youtube.com/watch?v=uilZ08lqrrU&t=111s>



ANEXO V. EJEMPLOS DE TERTULIAS DIALÓGICAS

A través este enlace se puede ver el funcionamiento y los resultados de las tertulias dialógicas. En esta esta tertulia se trabaja la lectura. Este video fue realizado por el Ministerio de Educación de Perú:

<https://www.youtube.com/watch?v=Kg7bVHcfQDw>



ANEXO VI. CARTA DE NEGOCIACIÓN FAMILIA

IES Minerva Morales



AUTORIZACIÓN PARA ESTUDIOS AUTOBIOGRÁFICOS Y CORPORALES EXPRESIVOS

Con motivo del trabajo de investigación sobre la expresión narrativa y corporal que pretende llevarse a cabo en el horario de tutoría de 3º A y B, se busca informar qué significa dicha investigación y, por ende, en caso de estar conforme, su autorización para que su hija o hijo, realice las actividades diseñadas. Estas actividades buscan generar espacios de respeto y de creación de conocimiento veraz para el alumnado como para la investigación y la práctica educativa.

Las actividades están pensadas para que a partir de su abordaje el alumno o la alumna pueda hacer una inmersión sobre su experiencia viviente, en relación a su trayectoria educativa y personal. La cual busca servir de brújula que oriente su devenir educativo y profesional. Para ello, el alumnado realizará una cartografía, donde pueda trazar su trayectoria reflexiva en relación a su sentir viviente y educativo; una performance donde pueda expresar la narrativa del cuerpo, la que a veces con las palabras no se alcanza a decir; y tertulias dialógicas donde poder hacer una puesta en común del trabajo y del conocimiento desarrollado a través de estas prácticas, para reflexionar y compartir el conocimiento generado por la experiencia y la expresión del cuerpo.

Del mismo modo se informa del anonimato y confidencialidad de la información recopilada, así como la no publicación de dicha información, aunque sea de ámbito educativo.

Yo, D./Dña. _____
como Padre/Madre del alumno/a: _____

- _____
- AUTORIZO al IES Minerva Morales a la realización de actividades narrativas y corpoexpresivas de mi hijo/a de forma anónima para dicha investigación.
 - NO AUTORIZO al IES Minerva Morales a la realización de actividades narrativas y corpoexpresivas de mi hijo/a de forma anónima para dicha investigación.

Firma Padre/Madre

ANEXO VII. CARTA DE NEGOCIACIÓN TUTOR/A

SOLICITUD PARA LA REALIZACIÓN DE ESTUDIOS AUTOBIOGRÁFICOS Y CORPORALES EXPRESIVOS

Con motivo del trabajo de investigación sobre la expresión narrativa y corporal que pretende llevarse a cabo en el horario de tutoría de 3º A y B, se busca informar qué significa dicha investigación y, por ende, en caso de estar conforme, su visto bueno y colaboración para que el alumnado de su tutoría, realice las actividades diseñadas. Estas actividades buscan generar espacios de respeto y de creación de conocimiento veraz para el alumnado como para la investigación y la práctica educativa.

Las actividades están pensadas para que a partir de su abordaje el alumno o la alumna pueda hacer una inmersión sobre su experiencia viviente, en relación a su trayectoria educativa y personal. La cual busca servir de brújula que oriente su devenir educativo y profesional. Para ello, el alumnado realizará una cartografía, donde pueda trazar su trayectoria reflexiva en relación a su sentir viviente y educativo; una performance donde pueda expresar la narrativa del cuerpo, la que a veces con las palabras no se alcanza a decir; y tertulias dialógicas donde poder hacer una puesta en común del trabajo y del conocimiento desarrollado a través de estas prácticas, para reflexionar y compartir el conocimiento generado por la experiencia y la expresión del cuerpo.

Del mismo modo se informa el anonimato y confidencialidad de la información recopilada, así como la no publicación de dicha información, aunque sea de ámbito educativo.

Yo, D./Dña. _____
como Tutor/Tutora del curso 3º ESO Grupo: _____

- AUTORIZO la realización de este estudio investigativo y la realización de actividades narrativas y corpoexpresivas a dicha clase.
- NO AUTORIZO la realización de este estudio investigativo ni la realización de actividades narrativas y corpoexpresivas a dicha clase.

Firma Tutor/Tutora:

ANEXO VIII. CARTA DE NEGOCIACIÓN CENTRO EDUCATIVO IES MINERVA MORALES

SOLICITUD PARA LA REALIZACIÓN DE ESTUDIOS AUTOBIOGRÁFICOS Y CORPORALES EXPRESIVOS

Con motivo del trabajo de investigación sobre la expresión narrativa y corporal que pretende llevarse a cabo en el horario de tutoría de 3º A y B, se busca informar qué significa dicha investigación y, por ende, en caso de estar conforme, su visto bueno y autorización para que el alumnado de dicho curso de este centro educativo, pueda realizar las actividades diseñadas. Estas actividades buscan generar espacios de respeto y aportaciones, tanto a la parte del alumnado como de la investigación educativa.

Las actividades están pensadas para que a partir de su abordaje el alumno o la alumna pueda hacer una inmersión sobre su experiencia viviente, en relación a su trayectoria educativa y personal. La cual busca servir de brújula que oriente su devenir educativo y profesional. Para ello, el alumnado realizará una cartografía, donde pueda trazar su trayectoria reflexiva en relación a su sentir viviente y educativo; una performance donde pueda expresar la narrativa del cuerpo, la que a veces con las palabras no se alcanza a decir; y tertulias dialógicas donde poder hacer una puesta en común del trabajo y del conocimiento desarrollado a través de estas prácticas, para reflexionar y compartir el conocimiento generado por la experiencia y la expresión del cuerpo.

Del mismo modo se informa el anonimato y confidencialidad de la información recopilada, así como la no publicación de dicha información, aunque sea de ámbito educativo.

Yo, D./Dña. _____
como director/a del IES Minerva Morales

- AUTORIZO la realización de este estudio investigativo y la realización de actividades narrativas y corpoexpresivas en el curso de 3º ESO Ay B de este centro educativo.
- NO AUTORIZO la realización de este estudio investigativo ni la realización de actividades narrativas y corpoexpresivas en el curso de 3º ESO A y B de este centro educativo.

Firma Director/a:

ANEXO IX. TABLAS DE RELACIÓN ENTRE LAS SESIONES Y EL CURRÍCULO EDUCATIVO

Sesión 1

Sesión 1
Artículo 18. Real Decreto (217/2022). Tutoría y Orientación
1. Acompañar en el proceso educativo individual y colectivo del alumnado
Objetivos Plan de Orientación y Acción tutorial
Contribuir a la personalización de la educación individualizada e integral
Integración del alumnado; desarrollando actitudes participativas y contribuir a los procesos de madurez personal
Información sobre el alumnado y familia con el fin de facilitar orientación
Prevenir las dificultades generales de aprendizaje y detectar las necesidades educativas específicas
Objetivos de la Propuesta
Participar de forma reflexiva y creativa en actividades expresivo-corporales para fomentar el desarrollo integral de la persona
Manifestar y exteriorizar sentimientos e idea de forma improvisada y desde el respeto
Desarrollar la capacidad creativa, imaginativa y espontánea a través de actividades colaborativas
Motivar al alumnado en la indagación biográfica para que sean creadores de su propio autoconocimiento
Fomentar la interiorización y la actitud reflexiva del alumnado
Mejorar y disfrutar de las relaciones interpersonales fruto del trabajo cooperativo, creativo y expresivo
Dinámicas de expresión corporal a nivel personal y grupal, para la mejora y resolución de posibles conflictos
Crear conocimiento narrativo-artístico-expresivo que sea significativo en el desarrollo educativo e integral del alumnado
Competencias. Real Decreto (217/2022)
Competencia personal, social y de aprender a aprender implica
Competencia emprendedora
Criterios de evaluación. Real Decreto (217/2022)
Explorar el sentir educativo del alumnado en relación a actividades narrativas y expresivas
Participar en la construcción del propio conocimiento y del conocimiento grupal a partir de estrategias narrativas expresivas y visuales
Elaborar una cartografía de su propia trayectoria educativa y de trayectorias a futura a modo de orientación profesional/vocacional

Sesión 2

Sesión 2
Artículo 18. Real Decreto (217/2022). Tutoría y Orientación
1. Acompañar en el proceso educativo individual y colectivo del alumnado
Objetivos Plan de Orientación y Acción tutorial
Contribuir a la personalización de la educación individualizada e integral
Integración del alumnado; desarrollando actitudes participativas y contribuir a los procesos de madurez personal
Prevenir las dificultades generales de aprendizaje y detectar las necesidades educativas específicas
Información sobre el alumnado y familia con el fin de facilitar orientación
Asegurar la coherencia educativa del equipo docente sobre las necesidades educativas que los procesos de evaluación
Programar actividades y Proyectos educativos con otros departamentos
Objetivos de la Propuesta
Participar de forma reflexiva y creativa en actividades expresivo-corporales para fomentar el desarrollo integral de la persona
Explorar y descifrar los códigos corporales propios y de los demás
Manifiestar y exteriorizar sentimientos e idea de forma improvisada y desde el respeto
Desarrollar la capacidad creativa, imaginativa y espontánea a través de actividades colaborativas
Motivar al alumnado en la indagación biográfica para que sean creadores de su propio autoconocimiento
Fomentar la interiorización y la actitud reflexiva del alumnado
Mejorar y disfrutar de las relaciones interpersonales fruto del trabajo cooperativo, creativo y expresivo
Dinámicas de expresión corporal a nivel personal y grupal, para la mejora y resolución de posibles conflictos
Crear conocimiento narrativo-artístico-expresivo que sea significativo en el desarrollo educativo e integral del alumnado
Competencias. Real Decreto (217/2022)
Competencia personal, social y de aprender a aprender implica
Criterios de evaluación. Real Decreto (217/2022)
Explorar el sentir educativo del alumnado en relación a actividades narrativas y expresivas
Participar en la construcción del propio conocimiento y del conocimiento grupal a partir de estrategias narrativas expresivas y visuales
Crear una performance artística-expresiva que ayuden en su de proceso educativo de autoconocimiento

Sesión 3

Sesión 3
Artículo 18. Real Decreto (217/2022). Tutoría y Orientación
1. Acompañar en el proceso educativo individual y colectivo del alumnado
Objetivos Plan de Orientación y Acción tutorial
Contribuir a la personalización de la educación individualizada e integral
Integración del alumnado; desarrollando actitudes participativas y contribuir a los procesos de madurez personal
Prevenir las dificultades generales de aprendizaje y detectar las necesidades educativas específicas
Información sobre el alumnado y familia con el fin de facilitar orientación
Asegurar la coherencia educativa del equipo docente sobre las necesidades educativas que los procesos de evaluación
Programar actividades y Proyectos educativos con otros departamentos
Objetivos de la Propuesta
Participar de forma reflexiva y creativa en actividades expresivo-corporales para fomentar el desarrollo integral de la persona
Explorar y descifrar los códigos corporales propios y de los demás
Manifestar y exteriorizar sentimientos e idea de forma improvisada y desde el respeto
Desarrollar la capacidad creativa, imaginativa y espontánea a través de actividades colaborativas
Motivar al alumnado en la indagación biográfica para que sean creadores de su propio autoconocimiento
Fomentar la interiorización y la actitud reflexiva del alumnado
Mejorar y disfrutar de las relaciones interpersonales fruto del trabajo cooperativo, creativo y expresivo
Dinámicas de expresión corporal a nivel personal y grupal, para la mejora y resolución de posibles conflictos
Crear conocimiento narrativo-artístico-expresivo que sea significativo en el desarrollo educativo e integral del alumnado
Competencias. Real Decreto (217/2022)
Competencia personal, social y de aprender a aprender implica
Competencia emprendedora
Criterios de evaluación. Real Decreto (217/2022)
Explorar el sentir educativo del alumnado en relación a actividades narrativas y expresivas
Participar en la construcción del propio conocimiento y del conocimiento grupal a partir de estrategias narrativas expresivas y visuales
Crear una performance artística-expresiva que ayuden en su de proceso educativo de autoconocimiento

Sesión 4

Sesión 4
Artículo 18. Real Decreto (217/2022). Tutoría y Orientación
1. Acompañar en el proceso educativo individual y colectivo del alumnado
Objetivos Plan de Orientación y Acción tutorial
Contribuir a la personalización de la educación individualizada e integral
Integración del alumnado; desarrollando actitudes participativas y contribuir a los procesos de madurez personal
Prevenir las dificultades generales de aprendizaje y detectar las necesidades educativas específicas
Información sobre el alumnado y familia con el fin de facilitar orientación
Asegurar la coherencia educativa del equipo docente sobre las necesidades educativas que los procesos de evaluación
Programar actividades y Proyectos educativos con otros departamentos
Objetivos de la Propuesta
Participar de forma reflexiva y creativa en actividades expresivo-corporales para fomentar el desarrollo integral de la persona
Explorar y descifrar los códigos corporales propios y de los demás
Manifestar y exteriorizar sentimientos e idea de forma improvisada y desde el respeto
Desarrollar la capacidad creativa, imaginativa y espontánea a través de actividades colaborativas
Motivar al alumnado en la indagación biográfica para que sean creadores de su propio autoconocimiento
Fomentar la interiorización y la actitud reflexiva del alumnado
Mejorar y disfrutar de las relaciones interpersonales fruto del trabajo cooperativo, creativo y expresivo
Dinámicas de expresión corporal a nivel personal y grupal, para la mejora y resolución de posibles conflictos
Crear conocimiento narrativo-artístico-expresivo que sea significativo en el desarrollo educativo e integral del alumnado
Competencias. Real Decreto (217/2022)
Competencia personal, social y de aprender a aprender implica
Criterios de evaluación. Real Decreto (217/2022)
Explorar el sentir educativo del alumnado en relación a actividades narrativas y expresivas
Participar en la construcción del propio conocimiento y del conocimiento grupal a partir de estrategias narrativas expresivas y visuales
Elaborar una cartografía de su propia trayectoria educativa y de trayectorias a futura a modo de orientación profesional/vocacional
Crear una performance artística-expresiva que ayuden en su de proceso educativo de autoconocimiento

Sesión 5

Sesión 5
Artículo 18. Real Decreto (217/2022). Tutoría y Orientación
1. Acompañar en el proceso educativo individual y colectivo del alumnado
2. Orientar e informar al alumnado en relación a las opciones formativas
4. Al finalizar la etapa el alumnado debe recibir un consejo orientativo e individualizado (opciones académicas, formativas o profesionales)
Objetivos Plan de Orientación y Acción tutorial
Contribuir a la personalización de la educación individualizada e integral
Integración del alumnado; desarrollando actitudes participativas y contribuir a los procesos de madurez personal
Prevenir las dificultades generales de aprendizaje y detectar las necesidades educativas específicas
Información sobre el alumnado y familia con el fin de facilitar orientación
Desarrollar y mantener una comunicación fluida con familias del alumnado
Asegurar la coherencia educativa del equipo docente sobre las necesidades educativas que los procesos de evaluación
Programar actividades y Proyectos educativos con otros departamentos
Objetivos de la Propuesta
Participar de forma reflexiva y creativa en actividades expresivo-corporales para fomentar el desarrollo integral de la persona
Explorar y descifrar los códigos corporales propios y de los demás
Manifestar y exteriorizar sentimientos e idea de forma improvisada y desde el respeto
Desarrollar la capacidad creativa, imaginativa y espontánea a través de actividades colaborativas
Motivar al alumnado en la indagación biográfica para que sean creadores de su propio autoconocimiento
Fomentar la interiorización y la actitud reflexiva del alumnado
Dinámicas de expresión corporal a nivel personal y grupal, para la mejora y resolución de posibles conflictos
Crear conocimiento narrativo-artístico-expresivo que sea significativo en el desarrollo educativo e integral del alumnado
Competencias. Real Decreto (217/2022)
Competencia personal, social y de aprender a aprender implica
Competencia emprendedora
Criterios de evaluación. Real Decreto (217/2022)
Explorar el sentir educativo del alumnado en relación a actividades narrativas y expresivas
Participar en la construcción del propio conocimiento y del conocimiento grupal a partir de estrategias narrativas expresivas y visuales