



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Facultad de Educación

Máster en Investigación e Innovación Educativa

Trabajo Fin de Máster

**EL VOLUNTARIADO COMO HERRAMIENTA PARA
LA FORMACIÓN DOCENTE. ESTUDIO
AUTOETNOGRÁFICO DE UNA EXPERIENCIA EN
REPÚBLICA DOMINICANA**

Estudiante: Sandra García Micó

Tutora: Miriam Sonllewa Velasco

Segovia, 18 de julio de 2023

En coherencia con el valor de la igualdad de género asumida por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que en este trabajo se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidos por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

A todo el equipo de Futuro Vivo, Inés, Cristina, Juana, Soribel, por brindarme
la oportunidad de formar parte de la comunidad que transforma el mundo.

A las voluntarias, Sara y Paula, por toda la dedicación, el esfuerzo y el cariño.

A todos los que formáis parte de Futuro Vivo, cada día el mundo es un poco
más justo gracias a ustedes.

A los niños y familias por abrirme las puertas de su casa, su cultura y su
corazón.

A ti, Roberto, ahora ya puedo decir que he visto cómo se cambia el mundo.

A ti, Miriam, sin tu ayuda esto no hubiese sido posible.

Resumen

La práctica del voluntariado en contextos socioeducativos vulnerables supone un cambio en la formación y desarrollo profesional de los docentes. La presente investigación tiene como objetivo analizar la experiencia de aprendizaje vivida por una maestra en un programa de voluntariado en el centro educativo Futuro Vivo (San Antonio de Guerra, República Dominicana). El fin es conocer cómo influye dicha experiencia en la adquisición de competencias educativas y en la construcción de la identidad docente. La metodología empleada en esta investigación es cualitativa y está basada en el enfoque autoetnográfico, que permite reflexionar sobre las propias experiencias en el contexto del estudio. Para la investigación se utilizaron entrevistas semiestructuradas, un diario de investigación, así como fotografías y vídeos tomados a lo largo de la experiencia. La investigación revela que el voluntariado educativo contribuye significativamente a la formación docente, favoreciendo el desarrollo de habilidades pedagógicas, el compromiso del profesorado con la labor educativa y el enriquecimiento de la práctica profesional.

Palabras clave: Formación del profesorado, Voluntariado, República Dominicana, Futuro Vivo.

Abstract

The practice of volunteering in vulnerable socio-educational contexts implies a change in the training and professional development of teachers. The aim of this research is to analyse the learning experience of a teacher in a volunteer programme at the Futuro Vivo educational centre (San Antonio de Guerra, Dominican Republic). The aim is to find out how this experience influences the acquisition of educational competences and the construction of the teacher's identity. The methodology used in this research is qualitative and is based on the autoethnographic approach, which allows us to reflect on our own experiences in the context of the study. Semi-structured interviews, a research diary, as well as photographs and videos taken throughout the experience were used for the research. The research reveals that educational volunteering contributes significantly to teacher training, fostering the development of pedagogical skills, teachers' commitment to educational work and the enrichment of professional practice.

Keywords: Teacher training, Volunteering, Dominican Republic, Futuro Vivo.

ÍNDICE

CAPÍTULO INTRODUCTORIO	8
Objetivos	9
Justificación de la investigación.....	9
CAPÍTULO I. VOLUNTARIADO Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO	11
1.1. Formación del profesorado desde una perspectiva crítica	11
1.2. El voluntariado: una forma diferente de enseñar al profesorado en formación	15
1.3. Unas notas iniciales sobre el contexto en el que se desarrolla la experiencia de voluntariado. Futuro Vivo en el municipio de San Antonio de Guerra	19
1.3.1. Contexto físico	19
1.3.2. Contexto histórico y cultural	20
1.3.3. Contexto socioeconómico	20
1.3.4. Contexto educativo.....	21
CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	29
2.1. Búsqueda	29
2.2. Evaluación	32
2.3. Análisis.....	32
2.3.1. Formación inicial y permanente del profesorado	33
2.3.2. Voluntariado en educación	34
2.3.3. Identidad docente	36
2.3.4. Prácticas profesionales en educación	37
2.4. Síntesis	38
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	40
3.1. Investigación cualitativa.....	40
3.2. La autoetnografía como método.....	42
3.3. Diseño de la investigación.....	45
3.3.1. Fase de definición de la situación o problema	45
3.3.2. Fase de trabajo de campo	47
3.3.3. Fase de identificación de patrones culturales	48
3.3.4. Criterios éticos.....	49
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS	51
4.1. Una mirada al contexto socioeducativo de la escuela futuro vivo	51
4.1.1. Los barrios, bateyes y campos: realidades	51
4.1.2. La inmigración haitiana.....	55

4.1.3.	“El sistema está más roto que la calle”. El sistema educativo y la violencia hacia la infancia.....	57
4.2.	La formación y la práctica profesional de los docentes que trabajan en el proyecto educativo de Futuro Vivo	62
4.2.1.	El proceso de formación inicial y los desafíos que enfrentan los maestros	62
4.2.2.	Capacitación desde Futuro Vivo: la formación continua del profesorado.	63
4.2.3.	Metodologías predominantes en Futuro Vivo: educación formal y clubes	64
4.2.4.	El uso de las TIC en la escuela.....	66
4.2.5.	El rol de los maestros frente a los conflictos: reportes, multas y resolución de conflictos.....	67
4.3.	Docencia y voluntariado. Analizando los cambios en nuestra concepción de la enseñanza y en nuestra práctica profesional	69
4.3.1.	Mi experiencia como maestra: la profe de deportes.....	69
4.3.2.	Aprendiendo en la práctica diaria.....	72
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE DATOS		80
5.1.	El contexto socioeducativo de la escuela Futuro Vivo.....	80
5.2.	Formación y práctica profesional de los docentes de Futuro Vivo	81
5.3.	Docencia y voluntariado.....	82
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS		84
6.1.	Conclusiones	84
6.2.	Limitaciones	85
6.3.	Futuros desarrollos	86
6.4.	Últimas palabras.....	86
Referencias Bibliográficas		88
Anexos.....		100

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Recursos humanos del centro Futuro Vivo.....	24
Tabla 2 Número de alumnos en Educación Inicial (3-5 años)	26
Tabla 3 Número de alumnos en Educación Básica (6-12 años).....	26
Tabla 4 Número de alumnos en Secundaria (13 a 17 años)	27
Tabla 5 Personal no docente de Futuro Vivo.....	28
Tabla 6 Búsqueda del descriptor “Formación del profesorado y voluntariado” en diferentes bases de datos	30
Tabla 7 Búsqueda del descriptor “Teacher training and volunteering” en diferentes bases de datos	31
Tabla 8 Técnicas e instrumentos utilizados	46

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Ubicación de San Antonio de Guerra respecto a Santo Domingo.	19
Figura 2. Mapa de actuación.	21
Figura 3. Vista aérea del centro del municipio y del recinto de Futuro Vivo.	22
Figura 4. Vista desde Google Earth del perímetro y hectáreas del Futuro Vivo.	23
Figura 5. Cartilla de un padre del Fao.	25
Figura 6. Casa de un campo.	51
Figura 7. Exterior de un batey.	53
Figura 8. Seguimiento en un batey.	53
Figura 9. Casa de un batey.	54
Figura 10. Batey del Fao.	54
Figura 11. Colmado carnicería.	54
Figura 12. Cartel en la escuela.	58
Figura 13. Revista.	59
Figura 14. Mes del abuso.	60
Figura 15. Carteles del abuso infantil.	60
Figura 16. Ser feliz es el único trabajo que debería tener un niño.	61
Figura 17. Zona de clubes.	61
Figura 18. Club de costura.	61
Figura 19. Carteles didácticos con faltas de ortografía.	63
Figura 20. Capacitación.	63
Figura 21. Clase magistral.	64
Figura 23. Ebanistería.	65
Figura 22. Metodologías activas.	65
Figura 24. Cocina.	65
Figura 25. Pantallas en las aulas.	66
Figura 26. Banderas y acto.	69
Figura 27. Vuelta a la calma.	69
Figura 28. Niños observando.	70
Figura 29. Creando vínculos.	71
Figura 30. Compañerismo.	71
Figura 31. Despedida.	72
Figura 32. Un abrazo.	73
Figura 33. La primera risa.	73

Figura 34. Refuerzo positivo.....	73
Figura 35. Abrazo grupal.....	74
Figura 36. Cartas	75
Figura 37. Jugar de manos.....	76
Figura 38. Asamblea final y resolución de conflictos	77

CAPÍTULO INTRODUCTORIO

Este Trabajo Fin de Máster (TFM), hace un recorrido por las experiencias vividas por una maestra durante la realización de un voluntariado en Guerra, República Dominicana.

La formación inicial se presenta como una etapa vital de la carrera docente, en la que se adquieren conocimientos, habilidades y aptitudes que permitirán empezar a sentar las bases de la identidad docente. Si esta formación la complementamos con un voluntariado, la visión de la práctica se vuelve mucho más completa.

Anteriormente, la formación inicial del profesorado se presentaba como un periodo de transmisión de conocimientos teóricos (Gran et al. 2009). En la actualidad, esta visión se ha transformado, considerando que la teoría y la práctica confluyen para mejorar y dar sentido a la formación docente (García-Amilburu, 2007). Esta teoría y práctica deben ser complementadas por una reflexión crítica en el propio proceso (Pagès, 2029), con el objetivo de adquirir un mayor sentido pedagógico (García-Amiburu, 2007, Marcelo 1994).

El voluntariado educativo puede ser una buena herramienta para unir teoría y práctica y formar al docente desde un punto de vista crítico. Esta práctica supone sumergirse en una institución educativa, comprometerse con sus planes y proyectos y adherirse al código ético correspondiente (Yeste et al., 2019).

El voluntariado educativo, como su nombre lo indica, es una actividad voluntaria que se debe realizar sin esperar nada a cambio, con el objetivo de contribuir a la mejora de la formación de niños, jóvenes y adultos (Pujol, 2020).

La formación inicial del profesorado complementada a través del voluntariado presenta desafíos en numerosas dimensiones, no solo desde el punto de vista educativo, sino también ético o social. En este sentido, es necesario que el propio proyecto confíe en los estudiantes, y que ambos creen una experiencia lo más enriquecedora posible para todos (Williamson et al., 2015b).

El voluntariado proporciona en los maestros una práctica esencial, permitiendo aplicar la teoría en un entorno real y desarrollar habilidades pedagógicas y estrategias de enseñanza, en entornos socioeducativos complejos (García- Amilburu, 2007). Además, fomenta un fuerte sentido de la responsabilidad y un compromiso ético, así como una comprensión profunda del código profesional en la educación (García et al., 2018).

Objetivos

La presente investigación tiene como objetivo analizar la experiencia de aprendizaje vivida como docente en una actividad de voluntariado en República Dominicana.

Para alcanzar este objetivo general, nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Analizar el contexto socioeducativo en el que se encuentra inmersa la escuela Futuro Vivo.
- Indagar en la formación y la práctica profesional de los docentes que trabajan en el proyecto educativo Futuro Vivo.
- Reflexionar sobre el papel docente en el voluntariado, analizando los cambios producidos en nuestra concepción de la enseñanza y la práctica profesional.

Justificación de la investigación

La presente investigación se ajusta a los requisitos establecidos por el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, tal y como dicta en su artículo 17. A través de este estudio se cumple con la realización de un Trabajo Fin de Máster (en adelante TFM) que demuestra el dominio de conocimientos y competencias sujetos al título.

Además, se ajusta al Reglamento sobre la elaboración y evaluación del TFM dispuesto en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Este último, indica que todas las enseñanzas oficiales de máster concluirán con la elaboración y defensa pública de un trabajo final de carrera.

El presente trabajo realiza se realiza, además, teniendo en cuenta las competencias que se indican en la titulación por la que se opta, el Máster en Investigación e Innovación Educativa de la Universidad de Valladolid. A través de su realización, se trabajan algunas de las competencias asociadas al título como son:

Competencias generales:

- G.1.- Ser capaz de integrar conocimientos para formular juicios basados en criterios, normas externas o elaboraciones personales, incluso con información incompleta, reflexionando sobre las responsabilidades sociales y éticas asociadas.

- G.4.- Adoptar actitudes de respeto y promoción de los derechos fundamentales, igualdad de género y oportunidades, no discriminación y los valores de una cultura de paz y democracia en la investigación educativa social.

Además, también tiene relación con algunas competencias específicas:

- E.1.- Identificar y formular problemas de investigación, utilizando metodologías innovadoras y valorar su relevancia, interés y oportunidad en el contexto educativo.
- E.3.- Diseñar un proyecto de investigación conforme a los modelos metodológicos de las áreas de estudio propias de la Educación como ámbito científico de investigación.
- E.4.- Conocer y seleccionar técnicas o instrumentos adecuados para la recogida de información en la investigación científica, aplicar dichas técnicas correctamente y evaluar y analizar las garantías de científicidad que cumplen.

Más allá de esta justificación académica, el presente estudio se fundamenta en otras razones de carácter personal. Cuando comencé mi formación como maestra, hacia el año 2016, no me imaginaba haber llegado donde hoy estoy. Terminé una de las etapas más importantes de mi vida, con una experiencia de voluntariado que me ha marcado, personal y profesionalmente.

Siempre tuve especial curiosidad por conocer otros sistemas educativos, contextos, culturas, especialmente aquellos lugares donde el acceso a la educación todavía no estuviese garantizado. Tuve la oportunidad de hacer mi primer voluntariado en uno de las prácticas de la titulación de Grado, en Ghana. Esta experiencia me llevó a seguir formando parte de proyectos que ayuden y transformen la sociedad a través de la educación.

Tras ese periodo, comprendí que tenía en mis manos el poder de contribuir con la realidad educativa de niños y familias que así lo necesiten. Meses después, indagué sobre las posibilidades de volver a llevar a cabo una experiencia de este tipo durante mi formación en el Máster. Se me ofreció la oportunidad de participar en el proyecto Futuro Vivo y me dispuse a hacer otro voluntariado a través de unas prácticas extracurriculares. Gracias a esta experiencia, mi compromiso con la educación se ha visto incrementado y también mi formación crítica.

La posibilidad de analizar mis propias experiencias en este contexto, a través de una autoetnografía me brinda la oportunidad de aportar una perspectiva personal y auténtica a la investigación educativa y también de reflexionar sobre el valor del voluntariado en la formación docente.

CAPÍTULO I. VOLUNTARIADO Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

El presente marco teórico aborda diversos temas esenciales en la investigación, como la formación del profesorado desde una perspectiva crítica y la práctica del voluntariado en la formación docente. Además, se añade en él un punto final que habla sobre la experiencia de voluntariado en el proyecto educativo Futuro Vivo.

1.1. Formación Del Profesorado Desde Una Perspectiva Crítica

El cambio social, el acceso al conocimiento, los cambios metodológicos y didácticos, obligan a los docentes a estar en constante formación.

La formación del profesorado ha sido un tema de gran interés y debate en el campo de la educación, con diversas perspectivas y enfoques que han evolucionado a lo largo del tiempo (Ortega y Velasco, 1991). Tradicionalmente, la formación docente se ha centrado en la transmisión de conocimientos y habilidades técnicas (Grau et al., 2009), dejando de lado aspectos fundamentales como la reflexión crítica sobre su la práctica y la educación en valores que esta profesión requiere.

En este sentido, en las últimas décadas, a pesar de que ha surgido un enfoque más crítico y transformador que busca empoderar a los docentes como agentes de cambio social y promover una educación más justa y equitativa (García-Amilburu, 2007), se sigue ofreciendo una formación del profesorado escasa y descontextualizada (Kincheloe, 2001).

Para poder ahondar teóricamente en esta formación del profesorado, comenzamos a preguntarnos por el significado de la formación. El término *formación*, puede entenderse como “formación para algo”, es decir, se asocia a la adquisición de contenidos para una actividad en concreto (Honoré, 1980). Bermahum (1982) añade que para que exista una formación, esta debe darse a través de una intervención en un tiempo determinado, en la que haya participación y voluntad por parte del formador y el formado para conseguir el objetivo especificado.

Para autores como Marcelo (1994), este término “puede entenderse como una función social de transmisión de saberes, de saber-hacer o del saber-ser que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico, o de la cultura dominante” (pp. 5-6). Aunque también puede entenderse como “un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que se lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de

experiencias de los sujetos” (p.6). Esta doble perspectiva de la formación es fundamental para comprender su complejidad y relevancia en el contexto educativo actual.

En este sentido, la formación desde el punto de vista personal es relevante para comprender el concepto. El componente personal es evidente a la vez que necesario, ya que no solo se da importancia a lo meramente técnico y teórico, sino que se da paso al crecimiento personal (Marcelo, 1994). Así, Zabalza (1990) lo define como “el proceso de desarrollo que sigue el sujeto humano hasta alcanzar un estado de “plenitud” personal” (p.201). En otras palabras, es un proceso mediante el cual el individuo adquiere una identidad personal plena de acuerdo con unos principios y valores personales, sociales y culturales.

En su conjunto, el término *formación del profesorado*, atendiendo a Berbaum (1982), podría definirse como “l’action de formation”, entendant par là généralement une action portant sur l’acquisition de savoirs, qui est très formelle quant à son organisation” (p. 15). Es decir, como una acción destinada al conocimiento de saberes de manera organizada y estructurada.

Esta formación del profesorado es un proceso complejo y multidimensional que va más allá de la transmisión de conocimientos (García-Amiburu, 2007). Según Ferry (1991), este término se entiende como “un proceso de desarrollo individual tendente a adquirir o perfeccionar capacidades” (p.36). Desde esta perspectiva, añade que esta actividad se diferencia de otras en tres aspectos clave. En primer lugar, la formación del profesorado implica una formación doble, ya que es académica y pedagógica. En segundo lugar, es un tipo de formación profesional, esto significa que se dirige específicamente a preparar individuos para desempeñar funciones específicas en el ámbito educativo, es decir, forma a profesionales. Finalmente, la formación del profesorado es una formación de formadores, lo que influye en la necesaria conexión que debe existir entre la formación de profesores y su práctica profesional.

Pero esta formación no debe entenderse únicamente como una transmisión de conocimientos teóricos o saberes ni como un proceso de adquisición de habilidades, sino que debe ir más allá (Berbaum, 1982).

Actualmente, la formación teórica de los profesores suele ir acompañada de la práctica. García-Amilburu (2007) sostiene que en la actualidad se valora más la formación práctica que la teórica, lo que puede llevar a creer que los profesores se preparan mejor para su trabajo. Sin embargo, la práctica sola no es suficiente para la formación, ya que es necesario reflexionar

críticamente sobre la práctica, porque “únicamente cuando se reflexiona críticamente sobre lo que se está haciendo (...) es entonces cuando puede ser educativa” (p.72). Es decir, teoría y práctica reflexiva deben fusionarse para ser verdaderamente significativas, enriquecedoras y cobrar un sentido pedagógico real (Marcelo, 1994).

En este sentido, la reflexión sobre la práctica docente es fundamental para la formación del profesorado. Kincheloe (2001) enfatiza que la formación del profesorado debe incluir no solo capacidades técnicas y prácticas para enseñar, sino también “habilidades de investigación adecuadas para el análisis de las consecuencias de lo que están haciendo en relación con su alumnado, con la escuela y con la sociedad” (p.245). Esto implica que los profesores deben ser capaces de reflexionar críticamente sobre su práctica y su impacto en diferentes contextos.

La formación del profesorado, entendida como un continuo crítico, comprende un amplio periodo. Marcelo (1994), lo organiza en tres fases: formación inicial, formación durante el periodo de iniciación y desarrollo profesional.

El término *formación inicial del profesorado*, no debe entenderse como un proceso “acabado”, sino más bien como una primera fase de un proceso largo y en continua transformación (Marcelo, 1994).

González (1995) la define como una “etapa formativa anterior al desempeño de la profesión docente, encaminada a favorecer y desarrollar las capacidades, disposiciones y actitudes de los profesores, con el fin de prepararlos y facilitarles la realización eficaz de su tarea” (p.216).

Imbernón (1998), por su parte, entiende que el fin de esta etapa es dotar de un bagaje cultural, psicopedagógico y personal al docente, para asumir la tarea educativa en toda su complejidad (p.51).

Es decir, no debe entenderse como una sola formación académica y disciplinar o incluso actitudinal (González, 1995). Según Marcelo (1994) esta formación inicial se encarga de preparar a los futuros profesores, asegurando que adquieran las habilidades y los conocimientos necesarios para desempeñar sus funciones profesionales.

Este periodo de formación inicial del profesorado es amplio y complejo. Para delimitarlo, Michavilla (2004) propone tres momentos clave dentro de la formación como maestros. En primer lugar, se encuentra la etapa de formación previa, en la cual el individuo adquiere conocimientos y habilidades generales antes de decantarse por la profesión docente. Posteriormente, llega el período de formación inicial, centrado en proporcionar las

competencias y destrezas específicas requeridas para el ejercicio de la enseñanza. Por último, la formación permanente se encarga de mantener actualizados a los profesionales de la educación, permitiéndoles adquirir nuevas capacidades que demanda la sociedad en cada momento histórico.

En este proceso formativo la perspectiva crítica emerge como un componente esencial. Es por ello, que cobra especial importancia contar con prácticas, formaciones y formadores que tengan un gran compromiso educativo, con un objetivo como es el de formar a los maestros desde el pensamiento crítico en diversos ámbitos (González-Milea, 2023).

Pagès (2019), añade la necesidad de incluir en la formación en conocimientos teóricos del profesorado, así como en las prácticas educativas durante la formación inicial, una reflexión acompañada de un pensamiento crítico.

Una forma de contribuir al desarrollo de esa conciencia crítica en los profesores en formación, tal y como señala González-Milea (2023) en sus investigaciones, es elaborar un diario reflexivo en el que se incorporen aprendizaje y vivencias y se reflexione sobre ellos. Todo ello debe estar enfocado a

leer el mundo de forma crítica, a través de la problematización de lo cotidiano, del cuestionamiento, invitando a que el alumnado se haga preguntas, y que en esa búsqueda de respuestas se produzca un diálogo entre teoría y práctica y viceversa (González-Milea, 2023, p. 176).

Es decir, que para formar un profesorado crítico es necesario concebir el aprendizaje como un proceso dinámico, en el que influyen diversos factores que hay que cuestionar (Weng, 2021).

Alguno de esos factores, están presentes en las prácticas educativas. Estas son un buen momento para introducir dicha reflexión con el fin de relacionar la teoría y la práctica (González-Milea, 2023), pero el panorama actual de ese periodo de prácticas es complejo. Autoras como Sayago y Chacón (2006) señalan que existe una problemática frente a la cultura de las “prácticas”, concebidas en muchas ocasiones como un periodo fugaz en el que no se construye conocimiento crítico. Para no caer en ese error, mencionan que:

se hace necesario desde la universidad comprometerse con un proceso de transformación del ser y hacer profesional docente, cuyo principal marco sean prácticas reflexivas sustentadas en acciones comunicativas e incorporadas al aprendizaje de la enseñanza en toda su complejidad (p.57).

En este sentido, la tutorización es una pieza clave para el desarrollo y crecimiento del profesorado en formación (López Guevara, 2019).

Junto a esa tutorización, los seminarios reflexivos y las tutorías prácticas formarían parte de esa enseñanza reflexiva (Liston y Zeichner, 1997).

Los seminarios, por su parte, demuestran ser una gran fuente de conocimiento (Iglesias et al., 2019). Autores como Nocetti-de-la-Barra (2023), demuestran que esta experiencia colectiva del seminario reflexivo a través de la verbalización de las vivencias educativas permite construir un saber práctico a partir de la experiencia del otro, lo que genera a su vez nuevas comprensiones de la educación que transforman el sentido de la docencia.

Las tutorías, son una oportunidad para compartir perspectivas, reflexionar sobre la práctica y la teoría, así como para recibir una orientación por parte del tutor que debe desempeñarse como asesor y guía en el proceso de formación (Rodríguez, 2016).

Este enfoque requiere, por tanto, de una formación dinámica y continua, que incluya aspectos técnicos, teóricos, crecimiento personal y reflexión crítica (Marcelo, 1994; Zabalza, 1990). La tutorización, los seminarios reflexivos y las prácticas educativas son cruciales para desarrollar un pensamiento crítico en los futuros docentes, permitiendo un diálogo constante entre teoría y práctica (González-Milea, 2023; López Guevara, 2019; Pagès, 2019).

1.2. El Voluntariado: Una Forma Diferente De Enseñar Al Profesorado En Formación

Son muchas las definiciones que encontramos acerca del concepto del voluntariado. En primera instancia, este concepto es definido por la Ley 45/2015, de 14 de octubre, de Voluntariado como en su Artículo 3. *Concepto de voluntariado*, y se entiende como

el conjunto de actividades de interés general desarrolladas por personas físicas, siempre que reúnan los siguientes requisitos:

- a) Que tengan carácter solidario.
- b) Que su realización sea libre, sin que tengan su causa en una obligación personal o deber jurídico y sea asumida voluntariamente.
- c) Que se lleven a cabo sin contraprestación económica o material, sin perjuicio del abono de los gastos reembolsables que el desempeño de la acción voluntaria ocasione a los voluntarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 12.2.d).

- d) Que se desarrollen a través de entidades de voluntariado con arreglo a programas concretos y dentro o fuera del territorio español sin perjuicio de lo dispuesto en los artículos 21 y 22. (p.8)

Roca (1994), lo define desde un punto de vista más humanístico, como “un servicio gratuito y desinteresado que nade de la triple conquista de la ciudadanía; como un ejercicio de la autonomía individual, de la participación social y de la solidaridad para con los últimos” (p. 62). Desde esta perspectiva, el voluntariado se ha orientado hacia la problemática del desarrollo humano, desde emergencias inmediatas hasta programas a largo plazo en los países en desarrollo (Roca, 1994, p.81).

Tavazza (1995) va más allá en su definición, afirmando que la persona voluntaria que lleva a cabo esta acción

es aquella que además de sus propias obligaciones personales, de modo continuo, desinteresado y responsable, dedica parte de su tiempo a actividades, no en favor de sí mismo ni de los asociados sino a favor de los demás y de intereses colectivos, según un proyecto que no se agota en la intervención misma, sino que tiende a erradicar o modificar las causas que lo provocan (p.15)

Esto implica que no actúe solo en su propio beneficio o el de sus asociados, sino que se comprometa a formar parte de un proyecto destinado a abordar y resolver las causas de un problema específico y que, por tanto, pretenda realmente transformar o erradicar las causas que originan el problema (Tavazza, 1995).

No obstante, autores como Yubero y Larrañaga (2002) en sus investigaciones afirman que la conducta del voluntario tiene como objetivo proporcionar algún beneficio a la otra persona, pero, además, que este beneficio también redunde en el voluntario. Este beneficio se materializa en términos de satisfacción personal o mejora en su propia vida, aunque esto no es determinante para llevar a cabo la acción.

El voluntariado tiene numerosos sectores de actuación, además del tiempo dedicado al mismo que puede variar desde unas horas hasta compromisos a tiempo completo (Olabuénaga, 2001; Pujol, 2020).

En el ámbito educativo, este término se conceptualiza de otro modo. Autores como Yeste et al. (2019) afirman que el *voluntariado educativo* supone comprometerse con las dinámicas solidarias que proponga la institución educativa y su implicación se sustenta en un código

ético. Este código ético comprende desde las acciones hasta la reflexión personal de lo que el propio voluntario lleva a cabo.

Autoras como Pujol (2020) definen el voluntariado educativo como aquel proyecto que se lleva a cabo con la educación de niños y niñas, jóvenes y adultos mediante programas de apoyo a la lectura, apoyo escolar, alfabetización, educación inclusiva, educación en el tiempo libre, etc. Es decir, es aquella acción que se realiza con la institución educativa con el fin de mejorar la formación de personas en materia educativa.

En este sentido, los beneficios de llevar a cabo esta práctica son numerosos (Aranguren, 1999; Martínez-Odría, 2002; Vedera, 2010). Los autores citados, coinciden en afirmar que la inclusión del voluntariado en la educación formal enriquece la acción pedagógica y promueve la educación cívica. El voluntariado educativo no solo se limita a proporcionar ayuda, sino que también fomenta la transformación social y el cambio (Martínez-Odría, 2002). Según Verdera (2010), el voluntariado educativo puede desarrollar nuevas perspectivas activas centradas en el cambio y la transformación social, alejándose del activismo clásico y enfocándose en el activismo cívico y social; sin olvidar el enriquecimiento de la acción pedagógica, lo que supone una renovación educativa (Martínez-Odría, 2002)

Pero ¿qué supone el voluntariado para un maestro en formación? Como hemos dicho con anterioridad, el docente no solo necesita una formación académica (Honoré, 1980), ni esta debe ser concebida como la transmisión de saberes teóricos (Marcelo, 1994), sino que ineludiblemente precisa de una formación práctica para lo que será su futura práctica profesional (Berbaum, 1982).

La formación docente a través de una experiencia de voluntariado es significativamente enriquecedora (García et al., 2018). Estos autores junto con otros como Hurtado et al. (2022) la definen como un proceso que implica la participación activa de personas de la comunidad en el desarrollo de habilidades y conocimientos en los profesores. Este enfoque busca mejorar la educación a través de la interacción entre los profesores y los voluntarios, lo que a su vez fomenta el crecimiento personal y la maduración interna de los profesores y de la comunidad (García et al., 2018; Williamson et al., 2015b).

La participación en estos proyectos según García et al. (2018), ofrece “la posibilidad de sentir y creer en lo que están haciendo como una acción de cambio no solo individual, sino colectivo y comunitario” (p.9). Esto implica que no solo sea una práctica para enriquecer al

propio voluntario como maestro, sino que este, a través de su acción, pueda contribuir a una mejora de la sociedad.

Autores como Williamson et al. (2015b) se preguntan cómo estas experiencias pueden ser transformadoras. Afirman que, el espíritu de este tipo de proyectos, en primer lugar, se orienta a la transformación propia de la sociedad a través de la mejora y acceso a la educación de calidad; y, en segundo lugar, en ese proceso participan personas que voluntariamente ponen sus capacidades y conocimientos al servicio de aquellos que los necesitan.

En definitiva, experiencias de formación en prácticas a través de un servicio de voluntariado no solo buscan mejorar la educación, sino que también pretenden transformar la sociedad a través de la educación y la participación activa de las personas que la necesitan (García et al., 2018; Williamson et al., 2015b).

En segunda instancia, Williamson et al. (2015a) añaden que la formación en prácticas a través de un servicio de voluntariado supone

un desafío ético, político, pedagógico, técnico, metodológico, que requiere un paradigma que implique confianza en los estudiantes, entender que estos no son una tabla rasa respecto a experiencias y conocimientos pedagógicos, que traen en su memoria una gama amplia de saberes didácticos y de evaluaciones respecto de lo que consideran buena o mala enseñanza, buen(a) o mal(a) educador(a). (p.95)

Es decir, la formación a través del voluntariado no puede ser entendida como un proceso de aprendizaje vacío, sino que debe considerar las experiencias y perspectivas previas de los estudiantes a través de un enfoque pedagógico respetuoso (Williamson et al., 2015a).

No obstante, aunque el voluntariado no es un requisito obligatorio para completar los estudios, se ha demostrado que esta práctica no se limita a ser una simple experiencia educativa o un trámite académico (Marcelo 1994) ni siquiera reflexionando sobre la propia práctica (García-Amilburu, 2007), sino que va más allá.

Autores como García et al. (2018) afirman que esta experiencia “es vivida por los voluntarios y las voluntarias como una situación compleja, de aprendizaje continuo y de confrontación o puesta en diálogo de sus propias experiencias educativas con contextos y escenarios desconocidos que provocan otras miradas sobre la realidad” (p.9). Esto supone que no solo afecta a la formación académica, sino que implica una reflexión constante sobre la realidad, permitiendo desarrollar nuevas perspectivas sobre la educación en otros contextos

socioeducativos, así como la formación docente. Estas experiencias son esenciales para la formación de un profesorado crítico, que desarrolle habilidades y competencias fundamentales como la empatía, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la adaptación a contextos educativos diversos (García et al., 2018).

1.3. Unas Notas Iniciales Sobre El Contexto En El Que Se Desarrolla La Experiencia de Voluntariado. Futuro Vivo En El Municipio De San Antonio De Guerra

1.3.1. Contexto Físico

El municipio de San Antonio de Guerra se sitúa en el noreste, a 27 km de Santo Domingo, capital del país, República Dominicana (ver: figura 1). Cuenta con una extensión de unos 290 km² y una población estimada de 18.000 habitantes en 10 barrios a los que se suman 27.000 habitantes en los 86 campos y bateyes que anexiona (Futuro Vivo, 2011; Miriam, 2017).

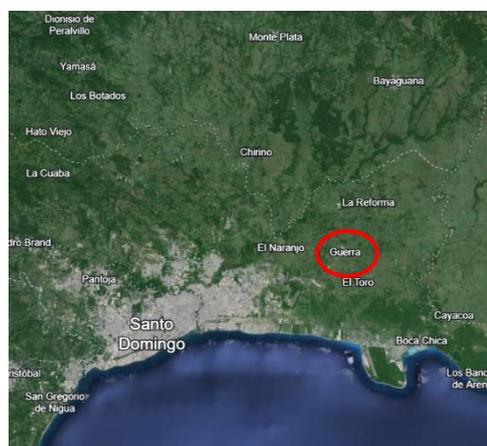
El municipio, perteneciente a la provincia de Santo Domingo, se encuentra en la parte más oriental de la provincia y es uno de los más extensos después de Santo Domingo Este. Limita con los municipios de Monte Plata y Bayaguana al norte, Monte Plata y Santo Domingo este al oeste, los Llanos al este y Santo Domingo Este y Boca Chica al sur.

El crecimiento de este municipio se ha visto influenciado por la presencia de una carretera que atraviesa el territorio. Esta vía principal, llamada Avenida Carlos Manuel Pumarol, ha generado un desarrollo económico y urbano significativo, ya que ha atraído a personas de barrios, campos y bateyes a establecer negocios y residir en el área.

La carretera ha dado lugar a la creación de casas de no más de dos plantas, colmados y otros tipos de negocios (talleres, bares, gimnasios, ferreterías, tiendas de ropa, muebles, etc.) que rodean la avenida principal. Esto ha generado un ambiente comercial y residencial próspero, dando lugar a variedad de opciones para los residentes del centro, así como de los barrios,

Figura 1

Ubicación de San Antonio de Guerra respecto a Santo Domingo.



Nota: elaboración propia sacado de Google Earth.

campos y bateyes anexados que se acercan al municipio para realizar sus compras, ventas u ocio.

Este crecimiento ha generado la inversión en sectores como la educación, la salud o el transporte público. En dicha avenida se encuentra el hospital, las farmacias, varios centros educativos de todas las etapas, así como las paradas de varios transportes (guaguas, motores y taxis) que ofrecen servicio tanto a la capital como al resto de barrios y bateyes, así como al municipio del norte, Bayaguana.

1.3.2. Contexto Histórico Y Cultural

El Municipio de San Antonio de Guerra, conocido comúnmente como Guerra, nace a raíz de las devastaciones de las colonias en los años 1605 y 1606. Estas devastaciones surgen como resultado de los esfuerzos por erradicar el contrabando en el norte del país, lo que conllevó a la destrucción de varias ciudades en esa misma zona del país y a la creación de nuevos municipios alrededor de Santo Domingo, entre los que se encuentra San Antonio de Guerra (Ayuntamiento de San Antonio de Guerra).

Su desarrollo y crecimiento viene marcado por una serie de hitos históricos. Durante la segunda mitad del siglo XX, experimentó un crecimiento demográfico significativo, acompañado de un aumento en las actividades económicas, especialmente en agricultura y ganadería, así como el comercio local. Esto hizo que se necesitase una autonomía en la administración para mejorar la gestión de los recursos locales, lo que hizo que se constituyese como municipio (Ayuntamiento de San Antonio de Guerra).

Finalmente, la creación bajo el nombre de Distrito Municipal de Guerra se fecha en 2001 y no es hasta 2004 que se eleva a municipio San Antonio de Guerra (Ayuntamiento de San Antonio de Guerra).

1.3.3. Contexto Socioeconómico

La población del municipio de Guerra cuenta con una alta tasa de personas en situación de vulnerabilidad, llegando a un 80% de los 18.000 el número de habitantes en situación de pobreza y un 35% de personas que viven en pobreza extrema (Futuro Vivo, 2011).

El contexto socioeconómico del municipio se caracteriza por la inestabilidad económica de los hogares y la falta de recursos. El 75% de los niños y las niñas del municipio no tienen un hogar estable, lo que provoca que muchos experimenten traumas debidos a la falta de estructura familiar y social, siendo víctimas de maltrato y abuso (Futuro Vivo, 2011).

Respecto a las actividades económicas que más se desarrollan en el municipio son: la agricultura, la ganadería y la venta al por menor (Ayuntamiento de Guerra, 2024).

La ganadería en San Antonio de Guerra se centra en la producción de cuatrerros, que son animales domésticos utilizados para el trabajo en las fincas y campos. Estos son utilizados tanto para la producción de carne como para el trabajo en las fincas y campos. Además, también se destaca la cría de gallinas, que se utiliza tanto para la producción de huevos como para la carne propia.

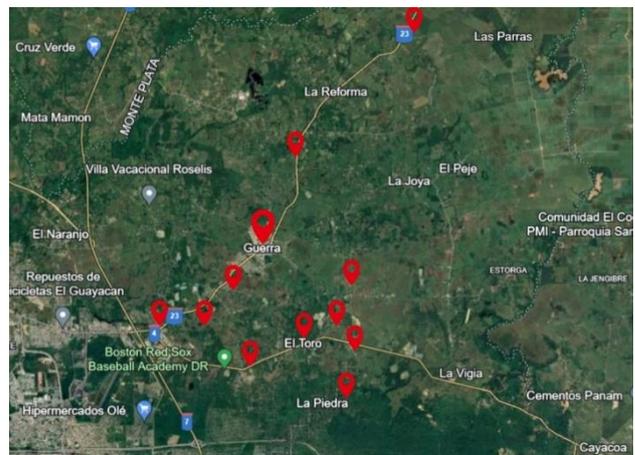
Respecto a la agricultura se destaca la producción de la caña de azúcar, datándose esta producción desde el siglo XVII (Ayuntamiento de Guerra, 2024). Además de la producción de caña de azúcar, también se cultivan plantas como la del cacao, la palma africana o el café.

Finalmente, otra de las actividades económicas más destacables es la venta al por menor de productos alimenticios en los colmados o pequeñas tiendas de barrio. Estos establecimientos comerciales juegan un papel fundamental en la distribución y el acceso a los alimentos básicos para la población local. Los colmados ofrecen una amplia variedad de productos, desde granos, tubérculos y vegetales, hasta enlatados, lácteos y artículos de primera necesidad. Funcionan como puntos de encuentro y abastecimiento para las familias del municipio, especialmente en las áreas más alejadas del centro urbano. Estos pequeños negocios familiares generan empleos e ingresos para los propietarios y sus familias, contribuyendo a la economía local.

1.3.4. Contexto Educativo

A nivel educativo, el municipio de Guerra cuenta con un total de 56 centros educativos, de los cuales 49 son de titularidad pública, 2 semioficiales y 5 privados (Ministerio de Educación, 2021). Futuro Vivo está dentro de ese listado y a pesar de estar ubicado en el centro de Guerra, a él acuden niños y niñas de todo el municipio, concretamente de 16 barrios y bateyes de: La Loma, Trinitaria, Guachupita, Fao, Parras, Mamón, Doña Julia, Nicanor, Capacito, Cea, Mojarra, Guerra, Baní, La Piedra, El Toro Alto, El Toro Bajo (ver: Figura 2)

Figura 2
Mapa de actuación.



Nota: elaboración propia. Imagen de Google Earth

La educación en el municipio de Guerra enfrenta desafíos significativos. La sobrepoblación estudiantil es un problema común en las escuelas públicas, donde los escolares se concentran en aulas con una capacidad máxima de 30 personas, llegando a ocupar ese espacio entre 40 y 50 estudiantes (Listindiario, 2023). Esto puede afectar negativamente al aprendizaje y la calidad de la educación, así como al proyecto educativo docente.

Además, la falta de infraestructuras y recursos es otro de los desafíos que enfrentan las escuelas del municipio. A pesar de contar con 56 centros educativos, estos en ocasiones están contruidos en un pequeño terreno. Como consecuencia, se destinan parte de las infraestructuras a la creación de más aulas ordinarias, dada la gran cantidad de alumnos, lo que provoca que no existan zonas dedicadas al almuerzo o al recreo de los niños (Listindiario, 2023). Esta sobrecapacidad de las aulas y la falta de infraestructuras traen como consecuencia que algunas aulas no tengan suficiente mobiliario para satisfacer las necesidades del alumnado. Como resultado, los alumnos deben compartir mobiliario en algunas ocasiones, lo que afecta negativamente a la capacidad de aprender y desarrollarse.

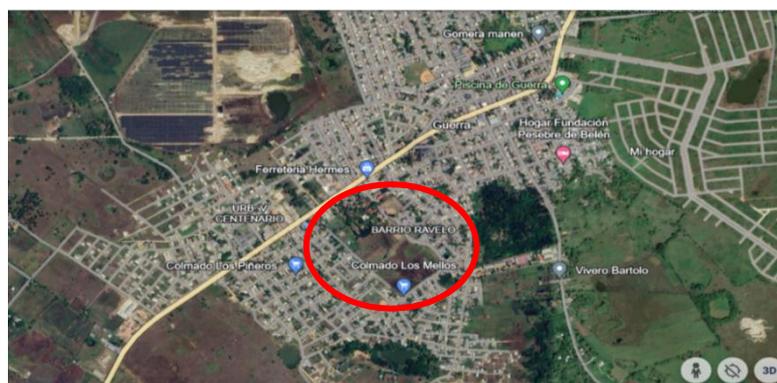
1.3.4.1. Contexto educativo de centro: Futuro Vivo.

El centro educativo Futuro Vivo se sitúa en el corazón del municipio de San Antonio Guerra y dispone de una extensa área natural que ha posibilitado la construcción de edificaciones destinadas a brindar un servicio educativo integral (ver: figura 3).

En comparación, los centros públicos en Guerra carecen de instalaciones adecuadas, presentan una mayor ratio de alumnos por curso y disponen de menos recursos tanto espaciales como de personal. En términos generales, los centros privados cuentan con mejores infraestructuras y una mayor disponibilidad de recursos.

Figura 3

Vista aérea del centro del municipio y del recinto de Futuro Vivo.



Nota: elaboración propia. Imagen de Google Earth

La extensión del recinto de Futuro Vivo es de unas 10 hectáreas aproximadamente, con un perímetro de 1.425 metros tal y como se puede ver en la figura 4.

Ambas figuras nos muestran una vista aérea del centro del municipio y del recinto de Futuro Vivo, lo que permite visualizar la relación de este y el entorno circundante. Esta vista aérea permite también visualizar la extensión del terreno, la disposición de las instalaciones, así como del entorno natural que abarca.

Este terreno, que anteriormente era un campo de caña de azúcar abandonado, fue cedido al proyecto Futuro Vivo en 1989. Las religiosas Carmelitas de la Enseñanza, con la ayuda de un grupo de jóvenes dominicanos, decidieron transformar la realidad educativa de Guerra, creando una escuela con unos espacios que cubrieran las necesidades educativas de la población más desfavorecida de entonces (Futuro Vivo).

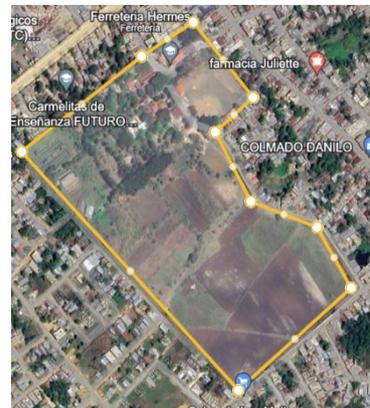
Las instalaciones incluyen tres grandes edificios, varias zonas de patio, un campo de béisbol, zona de clubes con 9 pequeñas salas, zona de urgencias, zona de huerto, zona de comedor y cocina, varias zonas para el profesorado (incluyendo zona de proyectos, sala de reuniones, dirección) y varios espacios verdes con rancheras. No obstante, está en proyecto la construcción de un edificio para secundaria, ya que se necesitan unas mejores instalaciones con aulas más adecuadas y patios que faciliten el recreo y las actividades deportivas.

Este programa comunitario surge con el propósito de ofrecer una educación a una población con vulnerabilidad social, económica y cultural alta, tanto del municipio de Guerra como de los habitantes de los campos y bateyes.

El objetivo, en los comienzos de su creación, no solo era ofrecer una formación académica, sino aportar una alimentación diaria a los niños del centro, pues es necesario satisfacer las necesidades básicas para poder desarrollar las capacidades intelectuales y sociales (Futuro Vivo). Actualmente, el Estado costea el desayuno y almuerzo de todo el alumnado en el sistema público de República Dominicana.

Figura 4

Vista desde Google Earth del perímetro y hectáreas del Futuro Vivo.



Nota: elaboración propia.

Imagen de Google Earth

Con los años, Futuro Vivo se ha convertido en una red educativa que ofrece tanto formación académica, como actividades extraescolares, “clubes”, como son: ebanistería, informática, costura, cocina, formación en guía medio ambiental, manualidades, lectura, inglés, deportes (vóleibol, beisbol y baloncesto), enfermería, baile, teatro, pintura, cultura general, creación de jabones y cerámica.

El proyecto de los clubes permite a los jóvenes completar su formación educativa con conocimientos prácticos y profesionales, para facilitar así su inserción al mercado laboral con garantías de obtener un empleo digno (Futuro Vivo).

Asimismo, para cumplir con las necesidades básicas de los alumnos y sus familias, se crea una red de salud que ofrece servicios básicos de pediatría, farmacia, odontología y ginecología (Futuro Vivo). Actualmente, esta red cuenta con mucho personal que participa, apoya y hace que este proyecto sea posible (ver: Tabla 1).

Tabla 1

Recursos humanos del centro Futuro Vivo

Recursos humanos	Categoría	Total
Personal docente	Maestros tutores	28
	Maestros de área	7
Alumnado	Alumnos	714
Personal	Personal	61
Familias	Madres	422
	Padres	349
Total		1.581

Nota: elaboración propia

En cuanto al personal docente, el centro cuenta con un total de 35 maestros, siendo 28 tutores, 7 de educación inicial, 15 de básica y 6 de secundaria. Además, el centro cuenta con maestros de área, que se encargan de impartir las asignaturas específicas en el nivel de educación secundaria, a excepción de 1 maestro que también imparte clases en los niveles de inicial y básica en materia de idiomas. En total son 7 maestros de área: 1 para Inglés, Francés y FHIR¹, 1 de Educación Física, 1 de Informática, 1 de Educación Artística, 1 de Ciencias Naturales y 1 de Ciencias Sociales. No obstante, se aprecia la necesidad de aumentar el personal de apoyo, especialmente en Educación Básica.

¹ FHIR corresponde con las siglas de la asignatura en Formación Integral Humana y Religiosa

Para la selección de los maestros, previamente han debido de aprobar el concurso oposición. Algunos de ellos eligen Futuro Vivo, a otros simplemente les manda la administración educativa. Antes de ingresar en el claustro, deben pasar una entrevista con la directora del centro para poder corroborar si verdaderamente presentan características propias para enfrentarse al contexto del centro. Entre esas características se destaca: resiliencia, empatía, compromiso educativo y valores éticos y morales.

Respecto al alumnado, actualmente el centro cuenta con un total de 714 alumnos, estando distribuidos en las tres etapas educativas que acoge el centro: Educación Inicial (ver: tabla 2), Educación Básica (ver: tabla 3) y Educación Secundaria (ver: tabla 4).

Para matricular al alumnado en el centro, tanto la familia como el alumnado deben pasar un proceso de selección. Este proceso consta de varias fases. En la primera de ellas, Futuro Vivo valora el número de hijos que tiene la familia (siempre superior a dos), la estructura familiar (numerosa, monoparental, divorciada, etc.), el nivel social, cultural y económico de la familia, así como el hogar y las características del entorno. En la segunda fase, para hacer la selección se lleva a cabo una primera reunión con el equipo de Futuro Vivo. En tercer lugar, uno de los miembros del equipo, normalmente el promotor de ese barrio hace una visita al hogar para valorar la situación.

Figura 5
Cartilla de un padre del Fao.



Nota: elaboración propia

Finalmente, si el niño es apto para acudir al centro se hace una reunión final con las familias, en las que se rellena la matrícula y se firma el contrato (ver: Anexo I). Además, la familia se compromete a realizar una serie de horas o turnos en el centro, tal y como se expone en el contrato. Para su seguimiento, cada persona tiene una tarjeta de colaboración familiar, comúnmente conocida como cartilla, en la que se van contando las horas que el padre o la madre haya realizado, tal y como se aprecia en la figura 5.

En la etapa de inicial, el número de alumnos asciende a 184, siendo 95 niñas y 89 niños distribuidos en tres niveles educativos: preprimario, kinder y prekinder. Tal y cómo se puede apreciar en la tabla 2, las ratios del alumnado no bajan de los 23 alumnos por aula, habiendo hasta 3 grupos por nivel educativo. Educación Inicial (EI) dispone de un edificio aparte del resto de instalaciones del centro. El número de aulas ordinarias destinadas a la etapa de inicial son 7, a las que se añade un aula de motricidad, un patio al aire libre y un comedor.

Tabla 2*Número de alumnos en Educación Inicial (3-5 años)*

Educación Inicial (3 a 5 años)				
Nivel	Grupo	Niñas	Niños	Total
Preprimario (5 años)	A	14	11	25
	B	8	17	25
	C	10	13	23
Kinder (4 años)	A	16	13	29
	B	15	14	29
Prekinder (3 años)	A	16	11	27
	B	16	10	26
Total		95	89	184

Nota: elaboración propia

La etapa de Educación Básica (EB) cuenta con 6 cursos académicos y un curso llamado Aula Específica, destinado a alumnos con necesidades educativas específicas de entre 9 y 12 años. Esta etapa acoge tres líneas de actuación por curso, contando con un total de 353 alumnos, de los cuales 166 son niñas y 187 niños. Esto indica que es la etapa educativa con mayor número de alumnos y a su vez ocupan varias aulas del centro, un total de 15, una para cada grupo.

Tabla 3*Número de alumnos en Educación Básica (6-12 años)*

Educación Básica (6 a 12 años)				
Nivel	Grupo	Niñas	Niños	Total
1º	A	13	9	23
	B	12	11	23
2º	A	8	13	21
	B	8	13	21
	C	9	12	21
3º	A	16	11	27
	B	16	10	26
	C	11	10	21
4º	A	12	15	27
	B	11	16	27
5º	A	9	11	20
	B	11	10	21
6º	A	13	20	33
	B	14	19	33
Aula Específica	AE	3	7	10
Total		166	187	353

Nota: elaboración propia

La etapa de Educación Secundaria (ES) cuenta con un total de 177 alumnos, de los cuales 97 son niñas y 80 son niños (Tabla 4). Los niveles en esta etapa van de 1º a 6º, aunque en el centro solo se cursa hasta 5º, ya que no disponen de más espacios para poder trabajar en el último curso.

Las aulas destinadas a este nivel comparten edificio con Educación Básica (EB), lo que incluye compartir zonas de patio, pasillo y baños. El número de aulas para la etapa de Secundaria es escaso, 6, ya que tan solo hay una línea de actuación, a excepción de 1º de ES, que cuenta con grupo A y grupo B.

Tabla 4

Número de alumnos en Secundaria (13 a 17 años)

Educación Secundaria (13 a 17 años)				
Nivel	Grupo	Niñas	Niños	Total
1º	A	14	17	31
	B	18	13	31
2º	A	21	12	33
3º	A	17	16	33
4º	A	16	14	30
5º	A	11	8	19
Total		97	80	177

Nota: elaboración propia

Tal y como hemos visto en la tabla 1, el personal no docente que colabora en el desarrollo y funcionamiento del centro asciende a 61 personas. Este personal es seleccionado por Futuro Vivo, ya que pretende que encajen con los valores que esta comunidad tiene, como el compromiso educativo y la justicia social.

Estos se dedican a diferentes tareas, que hacen que el centro cuente con una serie de recursos y servicios para mejorar la acción educativa tal y como se puede observar en la tabla 5, tales como servicio de transporte escolar, comedor, limpieza o mantenimiento de las instalaciones del centro.

Respecto al personal docente y pedagógico, así como el personal de salud y bienestar, y de apoyo y servicios, su salario está costado por el gobierno, dado que es personal imprescindible en el centro, a excepción de los chóferes, ya que es un servicio extra que ofrece el centro a las familias.

Tabla 5*Personal no docente de Futuro Vivo*

Área	Personal	Total
Personal docente y pedagógico	Maestras auxiliares	9
	Coordinadores de talleres o clubes	5
	Coordinador escolar	5
Personal de apoyo y servicios	Personal administrativo	8
	Personal de mantenimiento	7
	Personal de limpieza	13
	Choferes	3
	Cocina y producción	6
Personal de salud y bienestar	Psicología y salud	5
Comunidad educativa	Madres	422
	Padres	349
	Promotores	16
Total	Todo el personal	848

Nota: elaboración propia.

En resumen, Futuro Vivo supone un espacio cuyos proyectos sociales y educativos mejoran la vida y la convivencia de las personas de su entorno. Gracias a sus labores educativas, de mejora de infraestructuras en el municipio, y otros tantos proyectos, han conseguido que el desarrollo social, económico y educativo de la zona mejore año tras año. Es como un “gran engranaje” que funciona gracias a la cooperación y trabajo en equipo. Es un “puzle” interminable, cuyas piezas, aunque dispersas, se unen para formar una imagen de esperanza y posibilidad, dejando ver un futuro donde cada individuo encuentra su lugar.

CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En el presente capítulo trataremos de explicar el estado de la cuestión de nuestro trabajo. Un estado de la cuestión es “una revisión de tipo global de un ámbito del conocimiento” (Codina, 2020, p. 141). “Consiste en la búsqueda y análisis de la bibliografía existente sobre un tema” (Reboratti y Castro, 1999, p.1), para conocer “qué se ha dicho en torno a un objeto de estudio” (Vargas, 1999, p. 15).

El objetivo principal de un estado de la cuestión es “comprender e interpretar el nivel alcanzado de conocimiento en torno a la producción científica reciente sobre el asunto que se desea investigar” (González-Agudelo, 2013, p.1). Para ello, se lleva a cabo una revisión exhaustiva de la literatura existente sobre el tema de investigación elegido (Codina, 2020) y con la que se determina cómo se encuentra el tema a investigar en el momento en el que se realiza la investigación (Zabalza-Beraza, 2011).

Siguiendo a Grant y Booth (2009), para organizar el estado de la cuestión de un estudio se debe seguir un protocolo claramente determinado, con el objetivo de identificar las distintas líneas de investigación existentes sobre el objeto de estudio (Zubizarreta, 1986). Para lograrlo, Grant y Booth (2009) proponen unas fases bajo el acrónimo SALSA: (a) Search (búsqueda), (b) Appraisal (evaluación), (c) Synthesis (síntesis) y (d) Analysis (análisis).

Es precisamente este método el que permite identificar de manera rigurosa las diferentes líneas de investigación existentes sobre el objeto de estudio, así como sus fortalezas y limitaciones (Grant y Booth, 2009). Estos autores han sido nuestra guía en el proceso de revisión de literatura sobre nuestro objeto de estudio.

2.1. Búsqueda

En esta primera fase se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva de temáticas en diferentes bases de datos. El objetivo principal, según Codina (2018) es “proporcionar el primer grado de ítems (artículos, comunicaciones, capítulos de libro, monografías, etc.) que serán candidatos a formar parte del banco de documentos denominado también la base de la evidencia” (p.28). Es decir, se busca recopilar una amplia variedad de documentos relevantes que puedan ser utilizados como base para la investigación.

Las bases de datos utilizadas para el análisis de los datos son las siguientes: Web of Science (WoS), Scopus, Dialnet, Teseo e Índices CSIC (Consejo Superior de Investigaciones

Científicas). Estas bases de datos se han seleccionado dada su relevancia a nivel nacional e internacional en el ámbito de la investigación, así como su gran valoración como herramientas de difusión científica (Codina, 2018).

Los descriptores que se han utilizado han sido “formación del profesorado y voluntariado”, en castellano y “teacher training and volunteering” en inglés. Estos descriptores han sido seleccionados tras un proceso de prueba de varias palabras, siendo estas las que abarcaban investigaciones que tienen relación directa con nuestro objeto de estudio.

A continuación, desglosamos en tablas las búsquedas hechas según la base de datos y el descriptor empleado, así como los resultados obtenidos.

Tabla 6

Búsqueda del descriptor “Formación del profesorado y voluntariado” en diferentes bases de datos

Bases de datos	Total	Artículos	Capítulos de libro	Libros	Tesis doctorales	Fecha de elementos
WoS	-	-	-	-	-	-
SCOPUS	1	1	-	-	-	2019
TESEO	-	-	-	-	-	-
Dialnet	357	172	52	3	130	1985-2024
Índices CSIC	39	38	-	1	-	1988-2022
Totales	397	211	52	4	130	1985-2022

Nota: elaboración propia

En la tabla 6, se muestran los resultados obtenidos en la búsqueda en diferentes bases de datos del descriptor “Formación del profesorado y voluntariado”. La base de datos que más resultados ha ofrecido ha sido Dialnet, con un total de 357 documentos. De estos, 172 son artículos, 52 son capítulos de libro, 3 son libros y 130 son tesis doctorales. Los documentos en Dialnet abarcan desde 1985 hasta 2024. Seguidamente, destacamos Índices CSIC con un total de 39 documentos de los cuales 38 son artículos y 1 es un libro. Los documentos cubren el período de 1988 a 2022. Finalmente, Scopus cuenta con 1 resultado, que es un artículo. En contraste, destacamos las bases de datos WoS y TESEO por la falta de resultados en la búsqueda.

En total, se han encontrado 397 documentos distribuidos en las diferentes bases de datos que hemos mencionado. De estos, 211 son artículos, 52 son capítulos de libro, 4 son libros y 130 son tesis doctorales. Los documentos abarcan un rango de fechas desde 1985 hasta 2022.

Estos datos cambian significativamente cuando realizamos la búsqueda del descriptor en inglés (Tabla 7).

Tabla 7

Búsqueda del descriptor “Teacher training and volunteering” en diferentes bases de datos

Bases de datos	Total	Artículos	Capítulos de libro	Libros	Tesis doctorales	Otros	Fecha de elementos
WoS	1.846	557	-	11	924	336	1900-2024
SCOPUS	50	42	6	-	-	2	1985- 2024
TESEO	-	-	-	-	-	-	-
Dialnet	6	4	1	-	1	-	2008- 2020
Índices CSIC	6	6	-	-	-	-	2002-2015
Totales	1.941	641	7	12	925	338	1900 -2024

Nota: elaboración propia

En la tabla 7 se presenta una visión general de los resultados encontrados en las diferentes bases de datos bajo el descriptor “teacher training and volunteering”, siendo de nuestro interés un total de 33 documentos.

La base de datos que más resultados ofrece es WoS, con un total de 1.846. Estos incluyen 557 artículos, 925 tesis, 11 libros y 336 otros tipos de documentos. La base de datos Scopus también proporciona resultados significativos, con un total de 50 documentos. Estos incluyen 42 artículos, 6 capítulos de libros, 2 otros tipos de documentos y 8 trabajos de interés publicados entre 1985 y 2024. Por otro lado, la base de datos Índices CSIC encontró 6 resultados, siendo todos artículos, publicados entre 2002 y 2015. Finalmente, la base de datos Dialnet presenta un conjunto más reducido de resultados, con un total de 6 resultados.

En resumen, los resultados más significativos se encuentran en la base de datos WoS, seguida de Scopus y luego Dialnet. La base de datos Teseo no encontró resultados relevantes, mientras que la base de datos de Índices CSIC encontró un conjunto más reducido de resultados.

2.2. Evaluación

La siguiente fase, evaluación, se caracteriza por asegurar que los documentos seleccionados merecen formar parte de lo que será el banco de documentos final, haciendo uso de criterios de inclusión o exclusión para poder realizar el análisis y finalmente la síntesis (Codina, 2018).

Siguiendo a este mismo autor, se utilizarán dos criterios para seleccionar los documentos:

- Criterios pragmáticos. Aquellos documentos que se adecúan al tema y objetivos de la revisión, excluyendo los falsos positivos.
- Criterios de calidad. Aquellos documentos que sean de relevancia y que hayan sido admitidos por cumplir una serie de criterios de calidad.

Cabe destacar que, al hacer uso de bases de datos relevantes a nivel nacional e internacional, ya se aplica un filtro que asegura que la colección de documentos que nos proporcionan estos repositorios son de calidad (Codina, 2018).

Además, Dixon-Woods (2006) en Codina (2018), proponen una serie de criterios de calidad generales en forma de preguntas, y son:

1. ¿Los propósitos y objetivos de la investigación están claramente establecidos?
2. ¿El diseño de la investigación está claramente especificado y es apropiado para los fines y objetivos de la investigación?
3. ¿Los investigadores proporcionan una explicación clara del proceso por el cual obtuvieron los hallazgos que vamos a reproducir?
4. ¿Los investigadores muestran suficientes datos para respaldar sus interpretaciones y conclusiones?
5. ¿El método de análisis es apropiado y está adecuadamente explicado?

Utilizaremos los criterios anteriormente referidos para seleccionar las investigaciones que son de interés para el estudio. En total, de la búsqueda del descriptor en español nos quedamos con 29 resultados. De la del descriptor en inglés con 36. Tras eliminar los elementos duplicados, el número de publicaciones seleccionadas es de 51.

2.3. Análisis

En este apartado se llevará a cabo un análisis de los documentos que son de interés para el estudio. Llevar a cabo un análisis en una revisión sistemática de la literatura implica, según

Codina (2018) “un procedimiento sistemático que asegure que cada artículo e informe ha sido tratado de forma similar” (p. 22).

Tras revisar cada una de las referencias seleccionadas en la fase de evaluación, se llevó a cabo una categorización de los documentos analizados según la temática a la que pertenecieran.

Se procede por tanto a realizar una tabla (ver: Anexo II) en la que aparecen dichas referencias ordenadas en 4 categorías: formación inicial y permanente del profesorado, voluntariado en educación, identidad docente y prácticas profesionales supervisadas. El resultado total son 51 documentos ordenados y agrupados según la temática correspondiente.

2.3.1. Formación Inicial Y Permanente Del Profesorado

La formación del profesorado se refiere al conjunto de procesos educativos y de desarrollo profesional que permiten a los docentes adquirir y actualizar los conocimientos, habilidades y competencias necesarios para desempeñar eficazmente su labor educativa (Flecha-García y Puigvert-Mallart, 2005). Según Martínez Reyes (2009), esta formación se lleva a cabo con el objetivo de dar respuesta a los cambios que se experimentan en la sociedad (Shiver, 1984), además de que “conduce a la profesionalización y al desarrollo docente, (...) como objetivo en sí mismo y como estrategia para el incremento de la educación” (Martínez Reyes, 2009, p.341).

Martínez Reyes (2019) y Shiver (1984) mencionan que, a través de ella, se consigue uno de los fines últimos de la educación: el efecto transformador de la acción educativa en la sociedad.

A pesar de ello, se necesita un cambio en la conceptualización de la formación docente, incrementando, especialmente desde la formación inicial, una mayor conexión entre la teoría y la práctica (Conejo et al. 2013; Rojo y Tapias, 2012), así como la importancia de desarrollar actitudes prosociales para el beneficio de la futura labor docente (Eroshenkova et al., 2022; Shiver, 1984). Esta concepción permite a los maestros obtener diferentes visiones de la realidad educativa (Conejo et al., 2013).

Esta formación puede dividirse en varias categorías, pero tan solo nos interesan: formación inicial y formación permanente.

- Formación inicial: es el conjunto de estudios y prácticas que un futuro docente debe realizar antes de comenzar su carrera profesional. Incluye tanto la formación teórica en

instituciones educativas (Rojo y Tapias, 2012) como las prácticas en entornos escolares (Conejo Falla et al. 2013; Rojo y Tapias, 2012). Durante esta etapa, los estudiantes adquieren habilidades pedagógicas, aprenden sobre el diseño curricular, la gestión del aula y la evaluación del aprendizaje, entre otros aspectos fundamentales para su futura labor como docentes (Flecha-García y Puigvert-Mallart, 2005).

- **Formación permanente:** se refiere a la educación continua que los docentes reciben a lo largo de su carrera profesional. Su objetivo es actualizar y mejorar sus competencias, adaptarse a nuevos desafíos educativos (Navarro, 1995) y mantener un alto nivel de calidad en la enseñanza (Delgado-Achicanoy et al., 2018; Navarro, 1995). Delgado-Achicanoy et al. (2018) añaden que la formación permanente debe ser continua y flexible, permitiendo a los profesores adaptarse a los cambios en la educación y en la sociedad; a través de una mejora de sus habilidades pedagógicas (Amat y Miravet, 2010).

Esta formación inicial y permanente del profesorado demuestra que es un indicador de calidad de enseñanza (Navarro, 1995) y por tanto un indicador del nivel de desarrollo del país y su transformación a través de la educación (Martínez Reyes, 2009).

2.3.2. Voluntariado En Educación

El voluntariado en educación es un campo diverso que ha sido explorado desde diferentes perspectivas, incluyendo la formación de maestros en el ámbito del voluntariado (Koch, 1944; Nagata y Nagata, 2016; O'Reilly, 1971; Ríos González et al. 2019), la influencia de las circunstancias personales y sociales en la efectividad del voluntariado (Kelley, 2000), la integración de experiencias interculturales (Baty, 1970; Jackson y Adarlo, 2016) y el desarrollo de competencias solidarias (Cabello Martínez, 1998; Barrantes, 2016).

En cuanto a la formación de voluntarios en el ámbito educativo, algunos autores afirman que es fundamental para asegurar la efectividad y compromiso con el proceso educativo (Koch, 1944). Ríos González et al. (2019) destacan la importancia de la formación docente en programas de voluntariado, que favorece el éxito académico de los maestros en formación; a lo que autores como Martagón (2022) y Martínez et al. (2019) añaden que además contribuye a la formación integral de los maestros, en el ámbito académico, personal y social. Siguiendo esta línea Boudreau y Tousignant (1991), afirman que la participación en estos programas mejora la eficacia de su enseñanza en el futuro y también la capacidad de autoaprendizaje y el desarrollo profesional (Nagata y Nagata, 2016).

Howell (1993) añade que para que esta labor sea efectiva el voluntariado debe estar previamente formado, con el fin de mejorar su efectividad. Kelley (2000) investigó cómo las circunstancias personales de los maestros voluntarios afectan su capacidad para ser capacitados y enseñar, subrayando la importancia de considerar factores personales en los programas de formación. Finalmente, Koch (1944), demostró que es necesario que esta formación esté estructurada. Handy (1986), explica que debe tener un marco de actuación y ser coherente para garantizar el apoyo educativo. O'Reilly (1971) propone hacer énfasis en que la formación permita actuar en base a las necesidades y desafíos de los entornos en a los que se dirige.

Más recientemente, Sirenko y Zelko (2023) exploraron el uso de cursos en línea como base para la formación de voluntarios, señalando la eficacia de las plataformas digitales para proporcionar una formación flexible y accesible. En contra, Fényes et al. (2021), proponen entornos presenciales.

Respecto a la diversidad cultural, Jackson y Adarlo (2016) explican cómo el trabajo de voluntario puede servir como un puente cultural y enriquecer tanto a los voluntarios como a las comunidades anfitrionas. Baty (1970) demuestra que la formación intercultural mejora la competencia de los maestros, y Hammerschlag (1996) dicta que en esta formación debe incluirse el lenguaje por el cual te comunicarás con la comunidad, ya que permite compartir mejor los conocimientos personales. Dougherty y Dougherty (2023), demuestran que no solo impacta a nivel cultural, sino también en términos de habilidades sociales y satisfacción personal.

En esta misma línea, autores como Barrantes (2016) y Cabello Martínez (1998), analizan la importancia de la formación y la adquisición de competencias solidarias para los voluntarios en educación, siempre bajo un código ético, desde las reflexiones hasta las acciones (Yeste et al. 2019). Barrantes (2016) destaca la importancia de la conciencia social y humanista en los universitarios; y Cabello Martínez (1998) aborda la formación de educadores y voluntariado social en educación de personas adultas. Otros autores como Ríos González et al. (2019) y Rodríguez (2016), destacan la importancia de que los estudiantes universitarios adquieran competencias solidarias. Esto se alinea con la idea de Rivera et al. (2015), quienes proponen que la participación en contextos reales les ayuda a comprender y enfrentarse a la realidad educativa.

En este sentido, autores como Delgado y Guillén (2002), analizan las causas de los voluntarios, afirmando que el mayor número de motivos son por hacer bien a la comunidad, estar activo, conocer gente o contribuir a la causa. Autores como Sánchez-Palomino y Pérez-García (2014), destacan que la participación en esta experiencia está impulsada por motivaciones intrínsecas que los llevan al enriquecimiento personal o a la consecución de otros fines (empleo o reconocimiento académico), o simplemente por el deseo de educación y de llevarla a otras comunidades (Verano a fondo, 2007).

Estos estudios nos proporcionan un marco detallado para analizar la formación de los docentes voluntarios, su adaptación a contextos educativos y sociales diversos (Baty, 1970; Jackson y Adarlo, 2016), así como el desarrollo de competencias solidarias (Barrantes, 2016; Cabello Martínez, 1998). Esto permite una reflexión sobre los métodos de formación de los maestros y su impacto a nivel personal y profesional, así como el impacto en las comunidades receptoras. Todo ello contribuye a una comprensión más compleja de la experiencia de aprendizaje vivida por los docentes en el contexto del voluntariado.

2.3.3. Identidad Docente

La identidad docente es otra de las categorías que hemos construido en base a los resultados obtenidos. En este sentido, la identidad docente es un tema complicado y variado que ha sido investigado de muchas maneras (Fernández Torres et al. 2019). Diversos estudios han abordado este concepto desde diferentes perspectivas, proporcionando una visión rica y variada sobre cómo los docentes construyen y perciben su identidad profesional. A continuación, se presenta un análisis de las principales investigaciones sobre este tema.

Fernández Torres et al. (2019) destacan que la identidad docente es un proceso dinámico que se construye y reconstruye a lo largo de la carrera profesional. Enfatizan la importancia de las experiencias personales y profesionales, así como del contexto educativo en el que los docentes se desenvuelven.

A esta idea, Chiva (2012) añade que es un proceso que se condiciona por los tiempos, contextos y las personas de las que nos rodeamos. Por lo que es concebido como un “proceso individual y colectivo, de naturaleza dinámica y compleja” (p.315).

Ambos autores lo califican como un proceso dinámico, a lo que Chiva (2012) añade que comienza en la formación inicial y se extiende a lo largo de toda la vida profesional, gracias a las nuevas experiencias y conocimientos (Fernández Torres et al., 2019).

En esta línea, Chiva (2012) analiza cómo los docentes se perciben a sí mismos y cómo esta autopercepción influye en su práctica educativa. La autora pone de relieve la relevancia de la reflexión crítica sobre la propia práctica como una herramienta fundamental para el desarrollo de una identidad docente sólida.

Pero, contamos con otros factores que influyen en la formación de esta identidad. En primer lugar, Serrano (2016), en su estudio refleja cómo la identidad docente se ve cambiada por las reformas curriculares y los cambios educativos, así como por las motivaciones y actitudes frente a esos cambios (Pérez-Ferra et al., 2021). Otro factor que influye, reflejado por Chiva (2012) es la creación de expectativas externas (normativas, sociales, institucionales) y su influencia en las aspiraciones personales, esto hace que afecte a la formación de la identidad docente. Finalmente, Pérez-Ferra et al. (2021) hablan de otro gran factor que es la motivación intrínseca y extrínseca que se tiene como docente para formarse como tal. Es decir, la identidad docente también está profundamente influenciada por la motivación personal de los docentes, tanto desde una perspectiva interna (satisfacción personal, desarrollo profesional) como externa (reconocimiento social, expectativas) (Pérez-Ferra et al., 2021).

Esta formación de la identidad docente no puede entenderse de manera aislada, sino que debe considerarse dentro de un marco más amplio que incluye políticas educativas, cambios sociales (Serrano Molina, 2016), y las propias aspiraciones y motivaciones del docente (Fernández Torres et al., 2019; Pérez-Ferra et al, 2021). Se trata de un constructo complejo y en evolución, moldeado por una amplia gama de factores que interactúan de manera dinámica (Chiva, 2012; Serrano Molina, 2016).

2.3.4. Prácticas Profesionales En Educación

Las prácticas profesionales en la formación docente son fundamentales para desarrollar competencias y habilidades que permitan a los futuros maestros desempeñar eficazmente su labor (López Guevara, 2019; Popovic, 2023). Actualmente, desde las universidades se proponen prácticas como parte de la formación (Popovic, 2023), tanto en el entorno próximo del alumnado (Johnson et al, 2023), como en contextos internacionales (Ando et al, 2011: Antropova y Colt, 2019; Serrano, 2015).

Ando et al. (2011), examinan en su estudio las prácticas educativas en el contexto de cooperación internacional. Su estudio destaca cómo los programas basados en la cooperación internacional pueden influir en las prácticas educativas, promoviendo el intercambio de conocimientos y el desarrollo de competencias interculturales entre los docentes. En esta

misma línea Popovic (2023) afirma que este tipo de prácticas no solo cambian la imagen de uno mismo, sino que permiten crear al alumno una identidad social y cultural, tanto como estudiante como futuro profesor. A lo que Antropova y Colt (2019), añaden que la inmersión cultural y la exposición a diferentes sistemas educativos son elementos clave para la formación integral de los docentes

En esta misma línea, Serrano (2015) aborda el Plan de Desarrollo Europeo en el marco del Programa Erasmus+, que busca la internacionalización de los centros educativos. Este enfoque promueve la movilidad y el intercambio de docentes y estudiantes, facilitando la adquisición de competencias interculturales y la ampliación de horizontes educativos. Serrano (2015), en consonancia con Popovic (2023), destaca que la internacionalización no solo enriquece la formación de los docentes, sino que también contribuye a la mejora de la calidad educativa en general.

Durante esos periodos de formación, estudios como los de Johnson et al. (2023), revelan que se desarrollan incidentes y experiencias que crean oportunidades de aprendizaje significativo, lo que permite fortalecer las competencias profesionales si se abordan desde la reflexión y el apoyo. De acuerdo con esta idea, Popovic (2023), señala en sus resultados que este tipo de experiencias permiten preparar para tu futuro laboral.

Otro aspecto relacionado con las prácticas profesionales es la acción tutorial. López Guevara (2019) propone en su estudio que un modelo de atención tutorial adecuado que permita el acompañamiento en el desarrollo profesional de los estudiantes es esencial. Argumenta que esto no solo beneficia al alumno, sino que fomenta el aprendizaje mutuo. En consonancia, pero desde un enfoque más supervisado, Popovic (2023) resalta la importancia de las prácticas profesionales supervisadas en la formación de profesores. La supervisión adecuada durante las prácticas profesionales es crucial para el desarrollo de competencias docentes, ya que proporciona retroalimentación constructiva y apoyo continuo. Popovic (2023) argumenta que las prácticas supervisadas permiten a los futuros docentes reflexionar sobre su práctica, mejorar sus habilidades pedagógicas y adaptarse a las demandas del entorno educativo.

2.4.Síntesis

Esta fase, según Codina (2018) implica que se “debe producir un producto nuevo como resultado de un todo de las partes analizadas” (p. 24). Es decir, se debe crear un nuevo

producto o solución que integre y aproveche los hallazgos y conocimientos obtenidos durante las fases previas de análisis y evaluación.

En esta etapa, el objetivo es combinar de manera creativa los diferentes elementos y perspectivas para generar una propuesta a través de una interpretación crítica que aborde de manera efectiva el problema o la necesidad identificada (Codina, 2018).

Durante el análisis, encontramos estudios que abordan aspectos relativos a nuestro tema de investigación como es la formación inicial y permanente del profesorado (Flecha-García y Puigvert-Mallart (2005); Martínez Reyes (2019); Shiver (1984) de la práctica educativa en este periodo (Conejo et al. 2013; Popovic, 2023; Rojo y Tapias, 2012), así como del voluntariado en educación (Jackson y Adarlo , 2016; Kelley 2000).

Bien es cierto que ninguna de estas publicaciones concuerda plenamente con nuestro objeto de estudio. Es entonces, cuando el análisis del proceso de aprendizaje y formación en el contexto del voluntariado revela vacíos temáticos significativos. En primer lugar, la falta de estudios que capturen el impacto del voluntariado en contextos socioeducativos vulnerables y cómo este afecta a la formación personal y profesional del docente. En segundo lugar, existe un vacío temático sobre investigaciones que se centren en cómo vive un voluntario educativo su experiencia de formación. Finalmente, no encontramos estudios que analicen cómo el voluntariado influye en la construcción y evolución profesional, así como en los cambios en la perspectiva y práctica docente. Son estos vacíos temáticos los que nos llevan a plantear el estudio que se presenta en las siguientes páginas.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

El objetivo general del estudio es analizar el propio proceso de aprendizaje vivido como docente en una experiencia de voluntariado, en República Dominicana. Para lograr este objetivo se ha llevado a cabo una investigación cualitativa empleando la autoetnografía como método. En el presente capítulo explicaremos la metodología y las técnicas utilizadas, así como el procedimiento desarrollado para llevar a cabo dicha investigación.

3.1. Investigación Cualitativa

Como exponíamos, la presente investigación presenta un enfoque cualitativo. Podemos definir la investigación cualitativa, según Creswell (2007) como:

un proceso interrogativo de comprensión basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano. El investigador construye un panorama complejo y holístico, analiza discursos, refiere visiones detalladas de los informantes y lleva a cabo el estudio en un entorno natural (p.13).

En suma, siguiendo a Rojas (2019), este modelo de investigación se define como una forma de investigación flexible, sistemática y crítica. En esta perspectiva, Mesías (2019), afirma que este modelo rechaza toda pretensión racional de cuantificar la realidad humana, dando importancia al contexto y a los actos humanos.

Denzin y Lincoln (1994), defienden que los “investigadores cualitativos estudian las cosas en sus ambientes naturales, intentando darles sentido e interpretando los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan” (p.2). A lo que añaden que, a través de este enfoque, se llevan a cabo un conjunto de prácticas que hacen visible el mundo, transformándolo en representaciones como pueden ser notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías o grabaciones (Denzin y Lincoln, 1994, 2011).

Esta metodología cualitativa, siguiendo a Creswell (2007), trata de comprender el significado que los individuos o grupos atribuyen a un problema social o humano. Para ello, es necesario ir recogiendo datos en el entorno y analizándolos para construir patrones o temas.

Por su parte, Merriam y Tisdell (2016), describen este tipo de investigación como una herramienta para comprender y explicar el significado de las experiencias de las personas,

enfocándose en el contexto en el que se desarrollan y cómo este afecta a la interpretación de datos. Pero, para llegar a esa comprensión, es necesario intervenir en las realidades que afectan a cada persona de manera individual, conociendo el contexto social, el entorno inmediato y la situación personal y social (Íñiguez, 1999).

Las características que presenta la investigación cualitativa son claras y diversas. En primer lugar, la investigación cualitativa busca comprender el fenómeno en su totalidad, considerando el contexto, los actos humanos (Mesías, 2019) y la interacción de múltiples factores (Patton, 2015). En segundo lugar, destaca por la flexibilidad y adaptabilidad, que permiten a los investigadores adaptarse a los cambios y descubrimientos durante el proceso de investigación (Maxwell, 2013; Rojas, 2019). Otra característica, es que el investigador es quien debe recoger e interpretar datos, lo que implica tener una actitud activa y reflexiva (Merriam y Tisdell, 2016). Finalmente, los datos que se recolectan están expuestos en forma de palabras o imágenes, dando como resultado una narración flexible que permite reestructurar la propia investigación (Creswell, 2007).

No podemos continuar hablando de la metodología cualitativa sin tener en cuenta las ventajas que nos ofrece. Denzin y Lincoln (2011) señalan que permite una exploración profunda de los fenómenos sociales, capturando un mayor número de matices y complejidades. Otra ventaja según Maxwell (2013), es que en este tipo de investigación destaca la flexibilidad metodológica, que permite a los investigadores adaptarse a nuevas situaciones y modificar su enfoque según sea necesario. Finalmente, autores como Creswell (2007) o Íñiguez (1999) resaltan como ventaja que este enfoque facilita una mayor empatía y comprensión de las experiencias humanas, enriqueciendo la interpretación de los datos.

En definitiva, el modelo de investigación cualitativa rechaza toda pretensión de cuantificar la realidad humana, dando importancia al contexto y los actos de las personas (Creswell, 2007; Rojas, 2019; Mesías, 2019). Se pretende que, a través de ella, se estudien fenómenos para dotarles de sentido, interpretando los significados que las personas les otorgan (Denzin y Lincoln, 1994), recogiendo datos a través de preguntas y procedimientos con el fin de construir patrones o temas (Creswell, 2007).

Este enfoque cualitativo abarca diversos tipos de investigación, como la fenomenología, la teoría fundamentada, el método biográfico y las historias de vida, el estudio de caso o la etnografía. Además, emplea diferentes métodos como la observación, las encuestas, el análisis de textos y del discurso, y la autoetnografía, entre otros. Este último método mencionado es el

que hemos seleccionado en nuestra investigación. A continuación, se procederá a explicar detalladamente en qué consiste la autoetnografía.

3.2. La Autoetnografía Como Método

En el panorama actual, la autoetnografía emerge como un método de investigación cualitativa enriquecedor. Varios autores la caracterizan como un proceso innovador y creativo, destacando su enfoque centrado en las experiencias individuales, así como en la relación de estas con el contexto cultural y social en el que se encuentra (Chang, 2008; Ellis et al., 2011; Holman-Jones, 2005;).

La autoetnografía persigue describir y analizar de manera sistemática (grafía) la experiencia personal (auto) con el objetivo de comprender la experiencia cultural (etno) (Ellis, 2004; Holman-Jones, 2005).

Esta metodología combina elementos de la autobiografía y la etnografía, considerando la investigación como un acto político, socialmente justo y consciente. La autoetnografía es tanto un proceso como un producto, que desafía las formas tradicionales de realizar investigaciones y representar a los demás (Adams, et al., 2015).

Hay numerosos autores que han contribuido significativamente a la construcción de la definición, definiendo la autoetnografía como una herramienta utilizada en la investigación cualitativa (Díaz, et al., 2013), que se emplea para explorar intersecciones entre lo personal y lo social (Elis, et al., 2011), permitiendo una comprensión más profunda de las experiencias individuales en contextos específicos.

Ellis et al. (2011), abogan por la autoetnografía en la exploración de procesos culturales desconocidos. Además, siguiendo a estos autores, durante el proceso de la autoetnografía, no solo es necesario escribir de manera selectiva acerca de las experiencias personales, sino que además se pueden entrevistar a otros, consultar textos, fotografías, revistas y grabaciones que contribuyan a recuperar recuerdos.

Autores como Maso (2001), añaden que es un método que pretende estudiar las prácticas relacionadas con la cultura, las creencias y valores, así como las experiencias compartidas con el propósito de ayudar tanto a los pertenecientes al mismo grupo (insiders) como a los ajenos al grupo (outsiders). Con este fin se pretende ofrecer una visión interna detallada que revela

cómo las normas y valores culturales influyen en las acciones y percepciones de los miembros del grupo. Además, esta comprensión no es solo para los insiders, que pueden beneficiarse de una mayor autocomprensión, sino también para los outsiders, que pueden obtener una visión más empática y contextualizada de las prácticas y creencias del grupo estudiado.

En esta misma línea, Dubé (2017) añade que se deben tener en cuenta las relaciones que se crean y existen con los otros en los diferentes contextos culturales y sociales. Resalta la importancia de considerar no solo las experiencias personales del investigador, sino también cómo estas experiencias se entrelazan con las interacciones con otros individuos dentro de un marco cultural específico. Este enfoque permite al investigador obtener una comprensión más profunda y concreta de los fenómenos sociales, ya que reconoce la influencia entre el individuo y el entorno social y cultural. De esta manera, la autoetnografía se convierte en una herramienta para explorar cómo la cultura y las relaciones sociales influyen en la construcción de la identidad y la experiencia personal.

Por su parte, Blanco (2012), señala que en la autoetnografía la distinción entre lo personal y lo cultural se vuelven borrosas, y la subjetividad se presenta en los enfoques que cada autor le dé al texto, inclinándose por lo personal, lo cultural o el proceso de investigación. Este autor argumenta que esta metodología permite a los investigadores explorar cómo sus experiencias individuales están estrechamente conectadas con la cultura y la sociedad, lo que hace que en su interacción con lo personal enriquezca la narrativa y desafíe los límites tradicionales entre la subjetividad del investigador y la objetividad esperada en la investigación académica.

Diversos autores han destacado elementos y características esenciales de la autoetnografía que la definen y diferencian de otros métodos cualitativos. Reed-Danahay (1997), Chang (2008) y Holman-Jones (2005) ofrecen perspectivas complementarias sobre los componentes clave de la autoetnografía, enfatizando la importancia de la reflexión personal, la subjetividad del investigador y la fuerza emotiva de las narrativas.

Para Reed-Danahay (1997), en la autoetnografía existen unos elementos para ser considerada como tal y son: una autorreflexión combinada con el estudio de la cultura o grupo, a través de la escritura reflexiva y que se lleva a cabo a través de una investigación descriptiva.

Siguiendo esta línea, Chang (2008) añade que una característica central en este método es que este valora la perspectiva subjetiva del investigador y su capacidad para ofrecer una visión interna detallada de las dinámicas culturales y sociales vividas gracias a la narrativa.

Holman-Jones (2005), completa esta idea al añadir que esa narrativa en la autoetnografía es la base para el estudio, y que estas además son a menudo emotivas y evocadoras, buscando informar, pero a la vez conectar emocionalmente con los lectores, facilitando una comprensión más profunda y empática de las experiencias humanas.

Además, siguiendo a Muñoz (2014) otras características que definen a la autoetnografía son: el uso de diferentes técnicas de recogida de datos, la inductividad que presenta, ya que parte de la recogida de datos para contrastar hipótesis y la posibilidad de participar en la elaboración de las interpretaciones por parte de las personas estudiadas.

La autoetnografía como método, siguiendo a Chang (2008), ofrece diversas ventajas metodológicas:

- La fuente principal de datos es el propio investigador.
- El investigador, a la vez que autoetnógrafo, tiene la posibilidad de acceder a datos más familiares.
- El resultado de la investigación es fácil de interpretar y leer, por lo que presenta un mayor potencial para el lector.
- La autoetnografía permite comprender a uno mismo, a los demás, a la cultura que les rodea, así como las transformaciones que van surgiendo.
- La autoetnografía transforma tanto al investigador como al lector, al ofrecer una perspectiva profunda y emocional que facilita la empatía y la autorreflexión.
- Este método permite una mayor flexibilidad y creatividad en la recopilación de datos, lo que resulta una investigación más significativa.

En definitiva, la autoetnografía destaca como un método cualitativo en investigación altamente enriquecedor, proporcionando una perspectiva interna detallada de las experiencias individuales en sus contextos culturales y sociales (Ellis et al., 2011). La combinación entre la autorreflexión, el análisis y la escritura hace que los investigadores y lectores comprendan profundamente las dinámicas en las que se desarrolla la investigación (Chang, 2008; Holman-Jones, 2005). Su capacidad para revelar las interacciones entre lo personal y lo cultural lo

convierten en un método poderoso y significativo en la investigación cualitativa (Maso, 2001).

3.3. Diseño De La Investigación

Para llevar a cabo la investigación, se ha optado por un enfoque autoetnográfico. Para poder llevar a cabo la investigación, se han tenido en cuenta las diferentes fases en el proceso de la investigación cualitativa. Así, según Bonilla-Castro y Rodríguez-Sehk (1997) es necesario pasar por tres fases:

- Definición del problema o situación.
- Trabajo de campo.
- Identificación de patrones culturales.

Estas fases, contienen a su vez otros procesos que debemos tener en cuenta. Así, es necesario en la fase de definición del problema, explorar y diseñar la investigación. En la fase de trabajo de campo, llevar a cabo una recolección de datos, así como organizar la información. Finalmente, en la fase de identificación de patrones culturales, se necesita analizar, interpretar y conceptualizar.

Toda investigación cualitativa, es guiada por un proceso continuo en el que el investigador toma decisiones y elecciones que conducen la propia investigación (Monje-Álvarez, 2011).

En esta investigación, el proceso de construcción de la autoetnografía tuvo diferentes etapas:

3.3.1. Fase De Definición De La Situación O Problema

En esta primera fase, tras tomar la decisión de embarcarnos como investigadora en un programa de voluntariado dentro del plan de prácticas extracurriculares de la Universidad de Valladolid, se optó con la tutora por realizar una investigación que permitiera reflexionar sobre la propia formación en un entorno educativo diferente. Tal y como señala Chang (2008), la autoetnografía permite describir e interpretar las experiencias personales que vivencia el investigador en relación con un contexto cultural más amplio.

En esta misma fase, se llevó a cabo una primera exploración preliminar de la situación en la que nos encontrábamos, como maestra recién titulada y estudiante del máster. Tras un primer acercamiento al centro educativo Futuro Vivo, comenzamos a plantear las preguntas iniciales, así como las técnicas e instrumentos de recolección de datos necesarios (ver: tabla 8).

Tabla 8*Técnicas e instrumentos utilizados*

Técnica	Instrumento	Objetivo
Diario	Cuaderno	Registrar pensamientos, emociones, observaciones y experiencias personales en tiempo real.
Fotografías, vídeos y grabaciones	Móvil	Documentar aspectos visuales y auditivos, incluyendo el entorno y las interacciones.
Entrevista	Grabadora del móvil	Obtener perspectivas adicionales, opiniones y detalles.
Reuniones	Cuaderno	Capturar dinámicas grupales, temas discutidos, roles sociales y otras características de la cultura que surgen durante las reuniones.

Nota: creación propia.

Además, se diseñó el plan general de la investigación, teniendo en cuenta, según Creswell (2007), que este diseño implica formular preguntas y procedimientos que permiten recoger datos en el entorno natural y analizarlos para construir patrones o temas. Algunas de las preguntas planteadas son:

Sistema educativo en República Dominicana:

- ¿Cuál es la estructura del sistema educativo? ¿Y sus niveles educativos? ¿Cuánto dura la educación obligatoria?
- ¿Cuál es la situación educativa en Guerra?
- ¿Cuáles son los principales desafíos y problemas que se enfrenta el sistema educativo en el país?

Respecto a Futuro Vivo:

- ¿Cuántos y qué tipo de alumnado acoge el centro?
- ¿Qué tipo de servicios ofrece Futuro Vivo a los niños y sus familias? ¿Cuál es el alcance de los servicios? ¿Qué impacto han tenido los servicios en la comunidad local?
- ¿Cómo se seleccionan a los niños y las familias que participan en los programas?
- ¿Cuáles son los recursos y apoyos adicionales que proporciona Futuro Vivo a las familias necesitadas?
- ¿Cuáles son los principales planes y proyectos actualmente en Futuro Vivo? ¿Cómo se desarrollan y ejecutan esos planes?
- ¿Cómo se costea el centro? ¿Qué titularidad tiene?

- ¿Cuál es su propósito? ¿Cuáles son sus valores y principios que guían la actuación?
- ¿Cómo son los docentes, personal y colaboradores de Futuro Vivo?

Características de los alumnos en Futuro Vivo:

- ¿Cuáles son las características sociales y económicas de los alumnos que atiende Futuro Vivo?
- ¿Qué desafíos enfrentan los alumnos en su entorno familiar y comunitario?
- ¿Cómo se abordan las necesidades especiales de los estudiantes dentro de la comunidad educativa de Futuro Vivo?
- ¿Qué actividades extracurriculares o programas complementarios se ofrecen a los alumnos de Futuro Vivo?

A partir de esta primera toma de contacto con la realidad educativa, se busca describir y valorar el impacto a nivel personal y profesional que ha tenido la experiencia de voluntariado en nuestra formación.

Todo ello permitirá desarrollar una perspectiva crítica y reflexiva sobre las prácticas educativas y la propia formación profesional en un contexto desafiante.

3.3.2. Fase De Trabajo De Campo

En esta segunda fase, se comenzaron a reunir datos de diferentes momentos vividos en la experiencia de voluntariado, a través de una escritura activa y reflexiva (Merriam y Tisdell, 2016).

El periodo de recolección de datos coincidió con la estancia en el país donde se realizó el voluntariado, abarcando desde el 20 de marzo de 2024 hasta el 27 de mayo de 2024. A través de la escritura en el cuaderno de campo se pretendía registrar detalladamente varios aspectos. En primer lugar, uno de los objetivos era registrar detalladamente las experiencias diarias vividas en la escuela y todo lo que tuviese vinculación con ella, así como de la cultura, situación económica, social, etc. En segundo lugar, otro de los objetivos era reflexionar sobre esas vivencias en el momento, ya que a través de la escritura puedes comprender las propias respuestas emocionales y cognitivas, identificar patrones y temas emergentes en las observaciones. En tercer lugar, se hizo uso de la escritura para valorar la evolución de las sensaciones, los problemas encontrados, así como las soluciones tomadas. En definitiva, a través de esta escritura en el cuaderno de campo, ha permitido capturar y reflexionar sobre

experiencias personales de manera crítica y detallada, generando datos contextualmente ricos y facilitando una comprensión profunda del fenómeno estudiado.

Dada la escasez de recursos tecnológicos y la imposibilidad de utilizarlos diariamente, se optó por llevar a cabo reuniones informales, entrevistas, búsqueda de documentos físicos y anotaciones en el cuaderno para poder recopilar todos los datos necesarios durante la estancia.

Cuando las circunstancias lo permitieron, pudimos ir haciendo uso de dispositivos electrónicos como el teléfono móvil para tomar fotografías, vídeos y grabaciones de la realidad educativa, social y cultural que vivimos en el periodo de voluntariado. Por un lado, para la realización de fotografías, audios y vídeos, se informó a la directora del centro educativo sobre la finalidad de los mismos, procediendo a firmar el consentimiento informado (ver: Anexo III). Por otro lado, para la grabación de voz y la entrevista que se llevaría a cabo el 15 de mayo de 2024 con una de las maestras y fundadoras de Futuro Vivo, se informó sobre el proceso que se iba a seguir, aceptando la persona voluntariamente a colaborar con la investigación y firmando el consentimiento informado (ver: Anexo IV). Esta entrevista tuvo una duración de 19 minutos en una primera grabación. Tras finalizarla, se continuó hablando de temas interesantes por lo que se procedió a realizar una segunda grabación de unos 7 minutos (ver: Anexo V). El objetivo de esta entrevista era obtener una comprensión profunda y detallada del proyecto de Futuro Vivo, específicamente su origen, evolución, así como el impacto real que ha tenido en la comunidad de Guerra. Se pretendió: contextualizar el proyecto, evaluar el impacto social y educativo, identificar desafíos y logros, explorar la relación con la comunidad y el gobierno y reflexionar sobre las perspectivas de futuro.

Finalmente, se tomó un tiempo para organizar los datos recogidos en esta misma fase. Se organizaron, por un lado, los documentos físicos relacionados con la organización y proyectos de centro, por otro lado, las anotaciones del cuaderno de campo y finalmente la transcripción de la entrevista.

3.3.3. Fase De Identificación De Patrones Culturales

Una vez recuperados los datos del cuaderno de campo, hecha la transcripción de la entrevista y revisión de fotografías y vídeos, se procedió a analizar, interpretar y conceptualizar los datos. Para ello se procedió a leer todas las entradas del cuaderno de campo, así como los documentos recogidos durante la estancia. Con ello se crearon unas primeras agrupaciones, en forma de categorías, que permitieron después incorporar el resto de los datos recogidos. Las categorías finales y temas que se propusieron aparecen reflejadas en la siguiente tabla:

Tabla 9*Categorías y temas del análisis de datos*

Categorías	Temas
Una mirada al contexto socioeducativo de la escuela Futuro Vivo	<ul style="list-style-type: none"> - Los barrios, bateyes y campos: realidades - La inmigración haitiana - “El sistema está más roto que la calle”. El sistema educativo y la violencia hacia la infancia
Formación y práctica profesional de los docentes	<ul style="list-style-type: none"> - El proceso de formación inicial y los desafíos que enfrentan los maestros - Capacitación desde futuro vivo: la formación continua del profesorado. - Metodologías predominantes en futuro vivo: educación formal y clubes - El uso de las TIC en la escuela - El rol de los maestros frente a los conflictos: reportes, multas y resolución de conflictos.
Docencia y voluntariado. Analizando los cambios en nuestra concepción de la enseñanza y en nuestra práctica profesional.	<ul style="list-style-type: none"> - Mi experiencia como maestra: la profe de deportes - Aprendiendo en la práctica diaria

Nota: elaboración propia

3.3.4. Criterios Éticos

A lo largo de este apartado se expondrán los criterios éticos seguidos en el estudio. Como explica Torrego (2014), la investigación cualitativa habla de una realidad construida por los significados y la acción de las personas. Por ello, en palabras de Sonlleva (2022), se hace necesario abordar una serie de dilemas en la investigación, que tengan en cuenta esta singularidad y protejan a las personas que nos acompañan en el estudio. Cabe señalar que estos criterios éticos son fundamentales para garantizar la integridad y validez del estudio. A continuación, se exponen las consideraciones éticas relevantes y seguidas para el desarrollo del estudio:

1. Consentimiento informado: se ha procedido a cumplimentar un consentimiento informado por parte de la persona participante en la entrevista, como se puede ver en

los anexos. Esto implica que ha sido plenamente consciente del propósito del estudio, accediendo a participar en el mismo de forma voluntaria.

2. Consentimiento de uso de imagen sobre fotografías y audiovisuales: los datos recopilados a través de imagen y audio han sido tomados con fines de investigación. La directora del centro, en representación de las familias, docentes y personal implicados en el estudio, firmó este consentimiento, que también se puede ver en los anexos.
3. Confidencialidad y anonimato: se ha procedido a informar a los participantes del estudio sobre cómo y para qué se van a recoger datos, tanto en las entrevistas como en las fotografías. Toda esta información será anónima por lo que no se identificará en ningún caso a los participantes.
4. Transparencia y honestidad: se ha sido transparente en los objetivos, métodos y resultados de la investigación, exponiendo cómo se ha llevado a cabo cada uno de los procesos, tanto de recogida como de análisis de datos y resultados del estudio.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS

En el presente capítulo analizaremos los datos recogidos a lo largo de nuestra experiencia en la escuela Futuro Vivo. Para ello, seguiremos las categorías de análisis del estudio y analizaremos el contexto socioeducativo en el que se encuentra inmersa la escuela Futuro Vivo; indagaremos en la formación y la práctica profesional de los docentes que trabajan en este proyecto educativo; y reflexionaremos sobre el papel docente en el voluntariado a partir de los cambios producidos en nuestra concepción de la enseñanza y la práctica profesional.

4.1. Una Mirada Al Contexto Socioeducativo De La Escuela Futuro Vivo

4.1.1. Los Barrios, Bateyes Y Campos: Realidades

Visitas A Los Campos Y Bateyes

San Antonio de Guerra cuenta con numerosos barrios, bateyes y campos anexados (ver: figura 6). Desde Futuro Vivo se actúa en la mayoría de ellos, como son: La Loma, Trinitaria, Guachupita, Fao, Parras, Mamón, Doña Julia, Nicanor, Capacito, Cea, Mojarra, Guerra, Baní, La Piedra, El Toro Alto, El Toro Bajo.

Tras unos días de adaptación al centro y al contexto, llega la primera visita a uno de los bateyes, Fao. Fui invitada por la promotora de ese batey, que a su vez forma parte del equipo de Futuro Vivo.

Había oído hablar de ellos, los bateyes, barrios y campos, pero no había tenido la oportunidad de ir. Hoy, con ilusión, hago la primera reunión barrial en la iglesia de Fao. A ella acuden padres y madres de manera obligatoria, habiendo un sistema de faltas de asistencia y una penalización si ellos no acuden. (Diario, 7 de abril)

Salimos del centro con una de las camionetas que dispone el centro, rumbo a Fao, no tardamos más de 5 minutos. En ese trayecto, la promotora, me explica lo que vamos a hacer y la situación que vamos a encontrar:

Figura 6

Casa de un campo.



Nota: elaboración propia

La promotora me cuenta que aquí son todos haitianos, por lo que su situación socioeconómica es más difícil, hablan otro idioma y son más empobrecidos a nivel educativo y económico. (Cuaderno, 7 de abril)

Hicimos la reunión en una iglesia, una pequeña chabola de madera, con unos cuantos bancos y un altar. Hablamos con las familias de diversos temas: la implicación de la familia en la educación de sus hijos y en el centro y el maltrato infantil. Las familias intervienen en el coloquio sobre este último tema.

Las familias intervienen diciendo cosas como: “el maltrato es el abuso sexual”, “es decirle hacer cosas que no son de su edad”. Intervenimos aportando que no solo es eso, es también la privación del acceso a la educación o el castigo físico o psicológico, por ejemplo. Las familias hablan jactándose sobre qué usan para castigar a sus hijos. Hablan de varas y chancletas, no se lo toman en serio. Se justifican diciendo que los muchachos actualmente no tienen remedio, que solo les importa jugar y que el teléfono es un problema. (Diario, 7 de abril)

En ese momento supe que las propias familias carecen de herramientas y formación para llevar a cabo una crianza respetuosa, basada en la escucha, la comprensión y el cariño. Me dolió ver cómo las propias familias se reían y comentaban cómo abusaban de sus hijos. Es entonces cuando me di cuenta de la realidad de esos niños y niñas que venían a la escuela, de sus comportamientos y actitudes frente a un adulto, de las carencias educativas y emocionales que sufren.

La segunda de las visitas que hice coincide en el mismo barrio, Fao, pero esta vez nos adentramos a sus bateyes anexionados. Acompañé a dos promotoras, psicólogas y coordinadoras de Futuro Vivo, van a ver a la madre de una alumna del centro junto con la propia alumna, la hija mayor.

Camino al batey se observa basura por todas las calles y tierras, caminamos entre charcos y barro, había llovido. Llegamos a su casa, una pequeña chabola. Entramos y veo que no hay prácticamente nada, un sofá viejo, unos cuantos cacharros de cocina en otra zona y un par de habitaciones separadas por unas cortinas de la sala principal. En esa casa habitan 5 personas. Empiezo a sentir una profunda tristeza por la situación de estas familias. (Diario, 26 de abril)

La actuación con esta familia trata diferentes puntos, la medicación de la madre que sufre de embarazos psicológicos y de algún trastorno psíquico que la impide hacerse cargo del hogar y de la educación de sus hijos, tanto de la hija mayor, como de los tres hijos pequeños, la mejora de la limpieza del hogar y el tratamiento psicológico de la hija. Como esta familia, hay otras muchas que se tratan desde Futuro Vivo. Es entonces cuando empiezo a valorar y apreciar la gran labor que se lleva a cabo y la repercusión de esta organización en la realidad familiar y social de cientos de personas en esta pequeña zona de República Dominicana.

La situación que se vive en esas comunidades es compleja y difícil. Desde que vi cómo vivían, sus casas y calles, pude comprender la situación de los niños y las niñas de Futuro Vivo, que con ilusión llegan cada mañana al centro.

Otro de los bateyes que tuve la posibilidad de visitar se situaba en Toro. Casi de noche, nos dirigimos hacia allí una voluntaria, la directora y yo.

La imagen es pintoresca, son casas construidas de madera, con un tejado de chapa o madera, rodeadas de animales, basura, plástico, residuos... Un hombre machacando yuca, una bebé en el suelo jugando con un perro y una familia muy grande sentada en sillas, motos, banquetas de madera, es la imagen que vi cuando llegamos. (Diario, 16 de mayo)

El seguimiento que se hace con estas visitas es comprobar la estabilidad familiar, las condiciones en las que habitan los niños, con el fin de tener un diagnóstico previo a la intervención que se necesita. Las situaciones familiares son complejas, padres y madres divorciados que no se hacen cargo de los menores, violencia machista y vicaria, pobreza o abandono infantil. Esto afecta directamente al modo en el que los niños y las niñas se desarrollan, perciben la realidad y se relacionan con la comunidad.

Figura 7
Exterior de un batey



Nota: elaboración propia

Figura 8
Seguimiento en un batey.



Nota: elaboración propia

Infraestructuras: Casas Y Colmados

Cuando llegué a Guerra quedé impresionada por las calles, casas, colmados e iglesias. Para poder comprender cómo debo actuar como maestra, es imprescindible conocer la realidad social del alumnado, empezando por conocer dónde y cómo viven.

Las casas, de madera, se asemejan a chabolas, con poca iluminación. Son unos habitáculos que separan las habitaciones en el interior con cortinas, no tienen puertas o apenas ventanas que haga que entre la luz del sol. (Diario, 26 de abril)

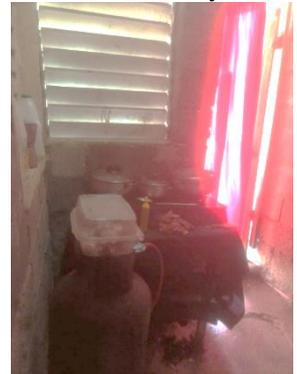
Las casas de los campos y bateyes son generalmente de madera, con un suelo de cemento agrietado, unas ventanas sin cristales que se cubren con puertas de madera o persianas de acero. Esto hace que el calor, el polvo y la suciedad entre en las casas constantemente (ver figura 9 y 10).

Me pregunto, un niño que vive en un batey, rodeado de animales, basura y malas condiciones, donde los padres pasan horas trabajando, enfermos o ausentes, ¿qué importa la escuela? ¿qué importa cómo se sienta un niño? Cuando la pobreza, la desesperación y la frustración se apoderan de las familias, lo primordial es salir adelante cubriendo las necesidades básicas. (Diario, 18 de abril) Conociendo estas casas pude comprender cosas como: por qué los niños vienen con los trajes manchados, rotos y desgastados, parecen cansados o no quieren sentarse en el suelo del patio para jugar. Si sus hogares carecen de una cama, de acceso a agua corriente o luz, la falta de aseo o asistencia a la escuela no son cosas importantes.

Los colmados son pequeñas tiendas que en la mayoría de las ocasiones se encuentran junto a la vivienda. Suelen ser el mismo habitáculo separado de una pared. Varios alumnos del centro viven y trabajan en esos colmados familiares, ayudando a los padres en la tienda. Esto provoca que vayan más cansados a la escuela, su atención disminuya y no vean necesario acudir.

Figura 9

Casa de un batey.



Nota: elaboración propia

Figura 10

Batey del Fao



Nota: elaboración propia

Figura 11

Colmado carnicería



Nota: elaboración propia

4.1.2. *La Inmigración Haitiana*

En República Dominicana existe mucha inmigración haitiana, puesto que Haití es uno de los países más empobrecidos del mundo. La escuela Futuro Vivo tiene en cuenta esta realidad social.

Hacemos una visita, pero esta vez a una mujer de procedencia haitiana. No tiene vinculación con Futuro Vivo, simplemente se le da asistencia médica porque padece de cáncer. Una mujer de 34 años se encuentra acostada en una cama dentro de una casa que apenas mide 5 metros cuadrados. Sin hablar español, con fuertes dolores que le hacían llorar, con la suciedad y moscas que le rodeaban, se me escapa una lágrima y me tengo que ir de su casa. (Diario, 26 de abril)

Esta ha sido una de las imágenes más impactantes que he llegado a ver en mi vida. Una situación realmente estremecedora. Es en ese momento cuando te percatas que tenemos en nuestras manos la posibilidad de cambiar la vida de las personas, de ayudar y acompañar. La pobreza que se observaba en aquel contexto no era meramente económica, sino más bien de carácter educativo. Esta mujer no tenía ningún tipo de conocimiento sobre cómo cuidar su salud. En la visita estuvimos ayudando a organizar su casa, llevándole algo de comida y proporcionándole las indicaciones para tratar el cáncer, puesto que Futuro Vivo ha costado varias sesiones de radio y quimioterapia para tratar su enfermedad.

La situación de Haití es dura, actualmente se encuentran en un conflicto social donde bandas armadas están tomando las riendas del poder, el presidente ha huido del país y los atracos y las peleas, muertes y violaciones se estén apoderando de la población. Por ello, muchos haitianos cruzan la frontera y familias enteras residen en el municipio de Guerra. En el centro educativo contamos con numerosos alumnos de procedencia haitiana, que aprenden el idioma rápidamente.

Me interesa conocer las historias de mis alumnos. Doy clase el 18 de abril y un alumno se negó a jugar. Qué extraño, ¿verdad? Aquí sucede a veces, pero, normalmente, se reenganchan cuando comienza el juego y este llama su atención. Esta vez no fue así. Pregunto al resto de alumnos, en privado, si conocen el por qué. Me cuentan que a su padre se lo llevó inmigración, su madre está por cuarta vez embarazada y no tiene trabajo. Me quedo sin palabras. (Diario, 24 de abril)

Me doy cuenta de que esta situación es mucho más compleja de lo que podía comprender. La inmigración es un problema social que azota este país. Cuando un haitiano cruza la frontera lo hace de manera ilegal (en los bajos de los coches o en camiones escondidos con mercancías). Una vez que cruza la frontera no se le da la posibilidad de habitar en el país, sino que normalmente se esconden en las casas, esperando a poder salir y trabajar en pequeños campos y bateyes alejados de las ciudades y pueblos para que la policía de inmigración no les encuentre.

Si son vistos por la policía, inmediatamente se les arresta, se procede a meterlos en un camión y a llevarlos a la frontera. Durante mi estancia tuve la oportunidad de ver una situación así, en medio de una carretera, en un camión con unas rejas en la parte trasera, estaban reclutando y subiendo a haitianos para llevarlos de nuevo a su país. Haití está a unas 8 horas en coche de donde nos encontrábamos.

En Futuro Vivo actualmente hay unos 200 niños y niñas, aproximadamente, que son haitianos o provienen de una familia procedente de Haití. En República Dominicana si un niño con padres haitianos nace en el territorio, no se le considera dominicano, sino que se le sigue considerando de procedencia haitiana. Esta situación dificulta la inclusión social, ya que en sus documentos de identidad se le sigue considerando un “extranjero”, lo que perpetúa ciertas actitudes de rechazo social. Desde la escuela se intenta romper con esas barreras.

Las familias haitianas pueden permanecer en el país si un policía de inmigración de bajo rango y corrupto les arresta. Pueden seguir permaneciendo en la zona si pagan una multa de 15.000 DOP², lo que hace que la familia se empobrezca un más. Solamente se repatria a los mayores de edad, de ahí que en la escuela nos encontremos con numerosos casos en los que las familias de los niños no están presentes, (Diario, 24 de abril)

Esta situación afecta directamente a la escuela, ya que contamos con casi un 30% de discentes haitianos. Las situaciones por las que pasan los niños son diversas: falta de miembros familiares (padres, madres, hermanos mayores, tíos, etc.), pobreza extrema por la falta de acceso de los progenitores a trabajos fuera del campo (a lo que se le añade las multas que pagan en ocasiones si son vistos), desconocimiento del idioma por parte de las familias, que

² 15.000 DOP, pesos dominicanos, equivalen a unos 234, 37€. Teniendo en cuenta que el salario mínimo en el país es de 12.000 DOP, esto es una cuantía que muchas familias no pueden asumir.

hace que estas no se integren en la comunidad, costumbres, cultura y por tanto se marginen aún más, etc.

Los niños y las niñas de Futuro Vivo, independientemente de su procedencia, son tratados por igual en la escuela, dando a cada cual lo que necesita. El apoyo a nivel psicológico que se les brinda es muy importante para que puedan pasar “el duelo”, como ellos dicen, y puedan rehacer su vida en la escuela y el hogar. La manera en la que estos niños se comportan cuando se encuentran en estas situaciones hace que manifiesten malos comportamientos, aislamiento social, discusiones con los maestros y los compañeros, o falta de aseo personal.

4.1.3. “El Sistema Está Más Roto Que La Calle”. El Sistema Educativo Y La Violencia Hacia La Infancia.

Visión De La Sociedad Sobre La Educación Y El Sistema Educativo

“El sistema está más roto que la calle” Eso fue lo que me contestó, una maestra auxiliar, cuando le pregunté cómo está la situación educativa en República Dominicana. Con esa frase se refería a que el estado no apuesta por la educación y, por ende, las familias tampoco. (Diario, 29 de abril)

El sistema educativo en República Dominicana se encuentra en una situación crítica. A pesar de que el estado destine presupuestos y recursos a la escuela pública, estos no son suficientes. Además, otros factores sociales, como la falta de compromiso por parte de las familias, el trabajo infantil o la no escolarización de menores, impiden que se desarrolle un sistema escolar eficiente.

Las propias familias presentan una visión equivocada de lo que supone la educación para sus hijos. Muchos apuestan por ella, otros simplemente los llevan para que coman en la escuela y otros ni si quiera escolarizan a sus hijos. (Diario, 29 de abril)

Futuro Vivo a través de su labor, las reuniones barriales, la formación para los padres y el compromiso con el trabajo de horas, pretende concienciar sobre la importancia de la educación desde edades tempranas.

Fue el primer centro de educación inicial en toda esta zona y todo el municipio. Entonces, los padres decían que venían a jugar, que eso no servía, que no le poníamos tareas o cosas así. (Entrevista, 14 de mayo)

A pesar de que la visión sobre la educación haya ido evolucionando, aún queda mucho por hacer. Se necesita concienciar a nivel social y estatal sobre la importancia de la educación.

Entonces los padres aquí hay una tendencia que, bueno, si te parqueo un muchacho en la escuela tú te encargas de él. En las escuelas es eso lo que se hace. En las públicas. Y casi en las privadas también (...). La educación de los niños en el aula se encargan los maestros, pero usted tiene... (como si hablase con una familia). Entonces tú sabes que aquí en Futuro Vivo somos fuertes con eso, que se tienen que integrar, que tenemos que crecer en responsabilidad compartida con la escuela. (Entrevista, 14 de mayo)

Gracias a la actuación de Futuro Vivo desde 1989, las familias del municipio de Guerra van tomando conciencia de la importancia de la educación. Actualmente, con la actuación progresiva en la zona y el pasar de los años, se han podido ver los frutos de un proyecto de este calibre.

Ver a los niños que van evolucionando como seres humanos mucho mejores de lo que su pronóstico de chiquitos. Porque hay gente aquí que ya trabaja con nosotros, que son profesionales, los he visto de chiquitos. Y los he visto de dónde venían y cómo empezaron su camino por la vida. Y nadie apostaba por ellos, no tenían pronóstico de nada. Y, sin embargo, cuando tú ves ese pedazo de profesional que se sabe comportar, que es solidario con los demás, ese es el agradecimiento que yo necesito. (Entrevista, 14 de mayo)

Cuando llegué al país me impactó ver a niños y niñas trabajando en los colmados o en las calles, pero más aún cuando estos lo hacían en horario escolar. Esto hace que algunas familias no vean necesario escolarizar a los niños, por motivos económicos.

Violencia: Abuso, Abandono Y Trabajo Infantil.

La violencia está muy presente en Guerra. Esta violencia, en la mayoría de las ocasiones viene de la frustración provocada por la pobreza.

Porque es un modo que también va acompañado de la pobreza, porque es muy desesperante que un padre trabaje de sol a sol y no consiga ni para que coman ni para que cambien de situación. Por ejemplo, si la canasta básica está en treinta y tantos mil

Figura 12

Cartel en la escuela



Nota: elaboración propia

pesos, pues hay muchos padres que ganan doce, diez, ocho, otros no tienen trabajo. O sea, eso desespera. Todavía es muy duro. Desespera y eso la genera, porque la violencia no sale porque sí, porque la gente no es mala ni es violenta. Hay una violencia estructural que surge de vivir muy machacado. (Entrevista, 14 de mayo)

La violencia tiene múltiples formas de representación que afectan a la infancia, como el abuso, el abandono o el trabajo infantil. Todas ellas son bastante frecuentes entre la población de Guerra. Es entonces cuando Futuro Vivo actúa. La mayoría de los niños del centro escolar están en alguna de estas situaciones, es por ello por lo que desde la escuela se trabaja con los niños y familias para erradicarlas.

Porque nosotros hacemos selección de niños que están en situaciones de dificultad, de pobreza, de maltrato, de abandono... Entonces, claro, si seleccionamos a esos niños vamos a tener muchos de esos porque los elegimos. Pero claro, somos reflejo de... Nuestros niños traen todo lo que sufren a la escuela. (Entrevista, 14 de mayo)

En las reuniones de promotores y del equipo de Futuro Vivo, se habla sobre la situación de las familias y se seleccionan a aquellas que se consideran en una situación de vulnerabilidad.

Hacen seguimiento de las familias y sus situaciones, en estas reuniones expresan ideas, propuestas y cómo está la situación en los barrios y bateyes. Todo ello con el objetivo de solventar las carencias desde el acompañamiento, la ayuda y la empatía. No caen en el concepto de salvadores o caridad, sino que dan formación y herramientas para que el alumno, las familias y la sociedad prospere. (Diario, 8 de abril)

Estas situaciones se reflejan en la escuela a través de múltiples formas.

Por ejemplo, hay muchos niños que han perdido a sus padres por muerte violenta. Entonces tienen que recibir como apoyo para hacer ese luto. Hay muchos niños que fueron abandonados y los recogió otra gente. Entonces tienen que hacer ese proceso de por qué me abandonaron y si estos son mis padres o no. O sea, hay mucho, muchas situaciones. Y yo creo que hemos mejorado el modo de nosotros abordar eso. También nosotros abordamos eso no solo con los niños, sino que implicamos a las familias sí o sí, (mucho ruido) a las abuelas, a las abuelas. Esa es la raíz del problema. (Entrevista, 14 de mayo)

Figura 13
Revista



Nota: elaboración

El abuso infantil es algo que está muy presente en la sociedad dominicana. El Ministerio de Educación ofrece unas revistas a los centros educativos para trabajar en las aulas el abuso infantil (ver: Figura 13).

En las reuniones de ciclo que asistí en el mes de abril, se habló de este mes como el mes del abuso infantil (ver: figura 14). En estas reuniones se tomó conciencia y se recordó la importancia de la escuela para detectar posibles situaciones de abuso en el hogar o de bullying en la escuela. En una de estas reuniones, Úrsula comenzó diciendo “ustedes saben que tenemos muchos niños y niñas que sufren abusos”.

Figura 14
Mes del abuso



Nota: elaboración propia

El castigo físico, es una práctica recurrente en las familias. Los maestros, en ocasiones defienden estas prácticas.

La reunión ha llevado a hablar del castigo físico. Para mi sorpresa, los docentes respondían: “a mí me funcionó”, “yo soy la persona que soy por las pelotas”, “es el método más eficaz”. Están de acuerdo con que no es una buena práctica, pero tampoco ven la necesidad de erradicarla. (Diario, 8 de abril)

No obstante, los maestros no utilizan estos métodos, hablan desde su experiencia personal y del castigo como una práctica que les “corrigió” en su infancia.

El abuso sexual infantil también es algo frecuente en la sociedad dominicana. Constantemente se escuchan situaciones de abuso sexual, violaciones e incluso muertes en menores, generalmente niñas, en el municipio de Guerra. Futuro Vivo conciencia sobre esta práctica, tanto para detectarla como para erradicarla (figura 15).

Figura 15
Carteles del abuso infantil



Nota: elaboración propia

El trabajo infantil es otra forma de abuso en la sociedad dominicana. Muchos menores de edad son obligados a trabajar por las tardes y noches para ayudar económicamente en el hogar. Entre los trabajos más frecuentes se encuentra el trabajo en el colmado, en los campos con el ganado, en la venta de productos en las calles (generalmente comida) o como limpiabotas.

Que impactante es ver a menores de edad trabajando desde tan pequeños. Generalmente se les ve en el parque del pueblo, el centro de Guerra. Ahí encuentras bandas de niños a altas horas de la noche pidiendo dinero, vendiendo comida u ofreciendo el servicio de limpieza de botas. Los adultos toleran y creen que eso beneficia a los niños, que les hace “madurar”. (Diario, 19 de abril)

Tuve conversaciones sobre el trabajo infantil con adultos tanto del centro como del pueblo. Todos coincidían en que si no llevaban algo de dinero a casa recibirían una pela³.

Desde Futuro Vivo se trata con las familias las consecuencias del trabajo infantil para los hijos. Supuestamente es ilegal, pero la realidad es que nadie lo controla ni denuncia. Si una familia decide que su hijo menor trabaje, nadie se enfrenta a ella.

Para evitar que los niños y las niñas estén en las calles y trabajen, Futuro Vivo creó los “clubes”. Se trata de talleres que se hacen en horario extraescolar, son gratuitos y se imparten a partir de 4º de educación básica. Se realizan en una zona diferenciada del centro, con pequeñas aulas dotadas del material necesario (ver: figura 17). Estos se plantean con el objetivo que los niños con menos recursos, que pasan tiempo en las calles, aprendan otras labores (costura, cocina, ebanistería, inglés, deportes, enfermería, etc.), oficios, deportes, idiomas u otros contenidos extracurriculares que les permita complementar su formación.

³ Una pela es la manera en la que denominan un castigo físico, generalmente varazos o bofetadas por parte de un adulto hacia un menor.

Figura 16

Ser feliz es el único trabajo que debería tener un niño



Nota: elaboración propia

Figura 17

Zona de clubes



Nota: elaboración propia

Figura 18

Club de costura



Nota: elaboración propia

4.2. La Formación Y La Práctica Profesional De Los Docentes Que Trabajan En El Proyecto Educativo De Futuro Vivo

4.2.1. El Proceso De Formación Inicial Y Los Desafíos Que Enfrentan Los Maestros

Para ser maestro en República Dominicana hay que pasar por un proceso formativo que tiene una duración de 4 o 5 años. Cuando completan la educación secundaria, los estudiantes acceden a la universidad con el certificado de Bachillerato y realizan un examen de admisión.

Para ser maestros necesitan estudiar una licenciatura en Educación y especializarse en ese campo. Pueden escoger entre Inicial, Básica, Secundaria (con otras especializaciones), Educación Especial y Educación Física. (Diario, 9 de mayo)

La educación universitaria tiene una duración de 4 años, e incluye teoría, prácticas y un trabajo final llamado Tesis de Grado. Cuando finalizan estos estudios, la mayoría de los titulados oposita para acceder a la enseñanza en centros en su región. Normalmente, la primera vez que se presentan consiguen plaza. El examen de ingreso se presenta en formato tipo test y se realiza en un ordenador. Las preguntas de ese examen tratan diversos temas, principalmente centrados en la didáctica y conocimientos teóricos de la etapa a opositar. Cuando aprueban plaza, los maestros seleccionan los centros de la región dónde quieren trabajar, además de que pueden solicitar el traslado cuando lo consideren oportuno.

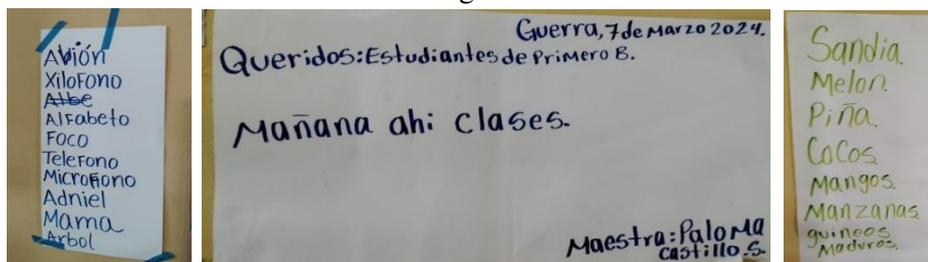
Me sorprende que haya maestros y auxiliares tan jóvenes. La mayoría no tendrá más de 30 años. Hablando con ellos, llevan trabajando desde los 24 o 25 años como maestros y consiguieron la plaza a la primera. Les cuento la situación en España y me preguntan: ¿por qué ser maestra con lo complicado que es en España? (Diario, 9 de mayo)

La falta de compromiso con la educación por parte de las instituciones públicas y el Estado repercute en el compromiso por parte de los docentes. Es cierto que, en esta escuela, los maestros tienen un mayor compromiso con la labor educativa, pero, a la vez, se observan carencias en su formación (ver: figura 19).

Me sorprendió ver carteles hechos por los maestros con faltas de ortografía. Si nosotros somos la fuente del saber, los guías del aprendizaje y los referentes a seguir por parte de los alumnos es preocupante que los propios maestros enseñen mal la escritura. (Diario, 10 de abril)

Figura 19

Carteles didácticos con faltas de ortografía



Nota: elaboración propia

Los docentes deben tener una sólida formación, no solo en lo referente a competencias pedagógicas y didácticas, sino también en lo referido a competencias y habilidades comunicativas.

4.2.2. Capacitación Desde Futuro Vivo: La Formación Continua Del Profesorado.

La formación del maestro debe ser continua, es por ello por lo que desde Futuro Vivo se llevan a cabo sesiones en las que se forma al profesorado del programa de manera conjunta. Estas sesiones se desarrollan todos los miércoles por la tarde en el salón San Juan del centro.

La directora nos pidió a una voluntaria y a mí hacer una sesión para contribuir con la formación permanente del profesorado. Al ser una escuela con interés en convertirse en una comunidad de aprendizaje, contar con alumnado con dificultades en la lectura y ver que el profesorado tiene carencias en este ámbito, se nos ocurrió hacer una sesión de tertulias dialógicas literarias. (Diario, 3 de abril)

Esta sesión se planificó con el objetivo de contribuir a la formación permanente del profesorado. Todos los maestros, desde la etapa inicial hasta la secundaria acudieron a la sesión. Preparamos unas infografías para repartir, adaptando las tertulias dialógicas a su realidad educativa, a los niveles de los alumnos y a los recursos de los que disponen.

La sesión fue bien, muy bien, pero me sorprendió que ningún maestro había oído hablar de las tertulias dialógicas. Es cuando me cuestioné, ¿qué formación tienen?, ¿qué metodologías utilizan en las aulas? (Diario, 3 de abril)

Figura 20

Capacitación



Nota: elaborada por la directora

Desde Futuro Vivo esta capacitación es semanal y de carácter obligatorio. Consta de una sesión de 2 a 3 horas en las que se trabajan temas como: metodologías activas, evaluación formativa, grupos interactivos o educación en la naturaleza. Estas sesiones complementan su formación inicial y forman parte de la formación permanente del profesorado. Verdaderamente es una oportunidad que muchos maestros aprovechan para poder implementar en un futuro nuevos métodos, técnicas y metodologías en sus aulas.

Al final de la sesión nos transmitieron que fue muy interesante, pero a la vez les resulta complicado ponerlo en práctica por diferentes motivos: falta de recursos (libros, textos, cuadernos, etc.), falta de compromiso de los estudiantes, el miedo de los maestros de aplicar algo nuevo, el desfase curricular en las aulas o la falta de tiempo en la jornada escolar. (Diario, 3 de abril)

La situación en el centro es compleja. Los alumnos enfrentan serias dificultades de aprendizaje y problemas de conducta, y los maestros deben manejar clases con ratios altas. Además, el calor, las instalaciones y la falta de recursos agravan el problema del aprendizaje.

4.2.3. Metodologías Predominantes En Futuro Vivo: Educación Formal Y Clubes

Los primeros días, cuando tenía tiempo libre hablaba y observaba las clases de deporte del otro maestro.

Jorge es el otro profesor de Deportes, se encarga de los cursos de secundaria y los más mayores de básica. Observo sus clases, solamente hay deportes: básquet, voleibol y pelota o beisbol. ¿Dónde están los juegos, las metodologías activas, el trabajo cooperativo o los ciclos de reflexión-acción? Todo lo que había estudiado brillaba por su ausencia. (Diario, 8 de abril)

Hablando con él, se observaba cómo la formación que tenía en esta área era escasa. Su formación inicial se centró prácticamente en esos deportes.

La metodología predominante que observé en las clases de deporte y en otras a las que asistí generalmente era tradicional, tal y cómo se observa en la figura 21. El maestro actuaba como única fuente de saber, daba una clase magistral y el alumnado se dedicaba a atender, memorizar, repetir y copiar literalmente lo

Figura 21
Clase magistral



Nota: elaboración propia

que el maestro señalaba.

Otras metodologías que observé en el centro eran más activas. En ocasiones, los alumnos trabajaban con algún juego, como cartas o material manipulativo como juguetes, bloques de colores o plastilina (en el caso de inicial) y ábacos, pinturas o maquetas en básica, o incluso trabajaban en grupos cooperativos, en proyectos o en los clubes, como se muestran en las imágenes de la figura 22.

Figura 22
Metodologías activas



Nota: elaboración propia

Después de la observación en las aulas, me centré en observar los diferentes clubes. En ellos los maestros llevan a cabo talleres con los alumnos, en diferentes niveles y enseñan contenidos extracurriculares como costura, deportes, baile, idiomas, enfermería, ebanistería o informática. Se realizan a partir de 4º de EB y se llevan a cabo los lunes y miércoles, en horario de tarde durante 2 horas aproximadamente.

La metodología en estos clubes, generalmente, es tradicional, pero es necesaria para impartir conocimientos básicos como el funcionamiento de una máquina, el tiempo de cocción de un alimento o cómo se construye una silla. Además, observé otras metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje por descubrimiento o el aprendizaje servicio.

Los clubes son en sí un momento de aprendizaje que permite al alumnado conocer sus intereses, aprender un

Figura 23
Ebanistería



Nota: elaboración propia

Figura 24
Cocina



Nota: elaboración propia

oficio, desarrollar la creatividad y valores. Gracias a estos clubes extraescolares, Futuro Vivo amplía su horario y permite que los alumnos estén más tiempo en la escuela y menos en las calles o trabajando (ver: figuras 23 y 24).

4.2.4. El Uso De Las TIC En La Escuela

Las TIC son en la actualidad un recurso que ha pasado a formar parte de la enseñanza. En el contexto de Futuro Vivo esas TIC en forma de pantallas, ordenadores y altavoces han llegado a las aulas.

Sigo sorprendida por el uso de las tecnologías en la escuela. Hoy tenía ratos libres, he ido por el centro observando cómo son las clases en diferentes cursos. En todas ellas me he encontrado las pantallas encendidas. (Diario, 20 de mayo)

Sabemos que el uso de las tecnologías debe ser responsable, pedagógico y útil. Como maestros debemos ser capaces de filtrar esas herramientas, poner en valor su utilidad y adaptarlas para que sean enriquecedoras.

El problema con el que me encontré es que se hace uso de esas pantallas para absolutamente todo, desde inicial hasta secundaria (ver: figura 24). En estas pantallas se anotan desde la fecha hasta se realizan visionados de dibujos animados. ¿Es eso un uso pedagógico adecuado de las TIC? Hablando con los maestros sobre esta cuestión, las respuestas son sencillas: motivan al alumnado, llaman su atención y dan acceso a más recursos (vídeos, aplicaciones, fotos, información, etc.).

Entro a una clase de secundaria. Están viendo los dibujos de Masha y el Oso, dibujos infantiles que dudo que aporten algo al alumnado. Esta práctica se repite bastante. (Diario, 20 de mayo)

El uso de las TIC de manera inapropiada es frecuente, aunque no es ideal, hay razones comprensibles detrás de esta práctica en el contexto de República Dominicana. En primer lugar, las altas temperaturas pueden afectar negativamente la concentración y el comportamiento de los estudiantes, haciendo que estén más distraídos y cansados. En estas circunstancias, los maestros recurren a las pantallas como una herramienta de control y motivación, empleándolas como recompensas o refuerzos para captar la atención de los alumnos.

Figura 25
Pantallas en las aulas



Nota: elaboración propia

Otro factor son las altas ratios. Los grupos numerosos dificultan la gestión del aula y el mantenimiento del orden, lo que lleva a los maestros a utilizar dispositivos tecnológicos para intentar mantener el interés de los estudiantes.

Además, la falta de otro tipo de recursos como: cuadernos, libros, lapiceros, bolígrafos, rotuladores, tizas, etc., obliga a los maestros a utilizar las pantallas como sustitutos. En ausencia de estos materiales básicos, las pantallas proporcionan una alternativa, aunque no siempre es pedagógicamente adecuada.

Las consecuencias del uso inadecuado de las TIC son notables. Existe una mayor distracción en las tareas escolares como la escritura o lectura, además de promover un aprendizaje superficial en lugar de una comprensión profunda de conceptos. Otra consecuencia es el estrés e irritabilidad que presentan los niños cuando no se les deja utilizar la pantalla.

Doy clase una mañana de todas las áreas a un curso de 3° de básica. Al poco de comenzar, los niños se cansaban a causa del calor y la falta de concentración por no utilizar la pantalla. Tuve que luchar toda la mañana para motivarles a aprender con otros métodos. (Diario, 22 de abril)

Aunque las TIC tienen un gran potencial pedagógico, su uso debe ser cuidadosamente planificado y supervisado para asegurar que realmente enriquecen el proceso de aprendizaje. Es fundamental que los maestros reciban formación adecuada y que las escuelas tengan los recursos necesarios para evitar la dependencia excesiva de las pantallas, tanto por parte del alumno como por parte del docente. En la capacitación de Futuro Vivo, los maestros reciben formación en materia tecnológica, pero destinada al uso de aplicaciones y uso de pantallas y ordenadores más que en materia didáctica o pedagógica de las TIC. Solo así se podrá lograr un equilibrio donde las TIC sean una herramienta eficaz y no un mero remedio temporal ante las carencias del sistema educativo.

4.2.5. El rol de los maestros frente a los conflictos: reportes, multas y resolución de conflictos

El modo que tienen los maestros de enfrentar los conflictos entre el alumnado se basa en un sistema de “reportes” y “multas”.

Estoy con un grupo de básica dando deportes cuando, de repente, un grupo de alumnos de 1° de secundaria se acercan y tiran piedras a los más pequeños. A uno de ellos le

hacen verdaderamente daño. Cuando finaliza la clase voy a dirección para comentarlo. Me dicen que la solución es un reporte y una multa. (Diario, 8 de mayo)

El reporte es escribir en un papel los datos del alumno, así como la hora, el lugar y lo sucedido. Esta información quedará en su expediente académico y será motivo de reunión con la familia. Ese día tuve que hacer un reporte, además, me dijeron que pusiese una multa económica. Esto es obligar al alumno a pagar al centro por los daños causados. La multa ascendió a unos 200 DOP⁴ por tirar piedras a los compañeros.

Cuando te encuentras con un conflicto en el que dos o más alumnos están peleando, inmediatamente quieres parar la disputa y comprender el origen del conflicto para solucionarlo.

El día que cubrí una baja de una maestra durante toda la mañana me encontré con uno de los problemas más graves que he vivido allí. En cuestión de minutos una pelea en un pasillo entre los de 6º de básica entró en el aula de 3º. Ahí no había maestros, eran los últimos minutos del día antes de que tocase el timbre. Realmente lo pasé muy mal, se estaban peleando con mucha fuerza. Los separé, tocó el timbre y cada uno corrió hacia su autobús. (Diario, 12 de abril)

Cuando pelean, los maestros tienen la orden de avisar a otro alumno más mayor que tenga la capacidad de separar a los niños que están peleando. Esto se hace por un motivo, si el niño llega con marcas al hogar y dice que el maestro le agarró, la familia puede denunciar al centro por posible abuso infantil.

La formación de los maestros de Futuro Vivo en este ámbito se complementa con las reuniones semanales de ciclo, en las que se comentan las situaciones conflictivas encontradas durante la semana. Gracias a ellas, se orienta y forma al profesorado para afrontar estos conflictos. Además, en los días de capacitación, así como en las reuniones de equipo se trabajan estos temas con el profesorado, todo ello con el objetivo de mejorar su formación en este ámbito y poder adecuar su respuesta de manera exitosa.

⁴ 200 DOP equivalen a unos 3,14€

4.3. Docencia Y Voluntariado. Analizando Los Cambios En Nuestra Concepción De La Enseñanza Y En Nuestra Práctica Profesional

4.3.1. Mi Experiencia Como Maestra: La Profe De Deportes

Primeras Sensaciones

Mi experiencia en esta escuela comienza un 20 de marzo de 2024. Los nervios y la ilusión fueron sensaciones que experimenté ese primer día de escuela.

Nos levantamos a las 6:00 a.m. Comienza a sonar una canción y de fondo se escuchan risas y gritos de niños y niñas. Me asomo por la ventana y veo a niños correr por el patio de infantil. ¡Qué maravilla! Vivo dentro de un colegio, es apasionante. (Diario, 20 de marzo)

A primera hora, los niños y las niñas se juntan en el patio con los maestros, bendicen el día y alzan la bandera de Futuro Vivo y la de República Dominicana tal y como se aprecia en la figura 26. Cantan el himno nacional y comienzan las clases.

Tras el acto de la bandera nos presentan a mi compañera y a mí frente a todos los niños de la escuela. Posteriormente, nos enseñan las aulas, parecen pequeñas y oscuras para la cantidad de alumnos que hay. También vemos el huerto, los edificios, los patios, la zona de salud, los talleres y la capilla. Es un colegio enorme y precioso. (Diario, 20 de marzo)

Llega mi primer día como maestra. Tras las vacaciones de Semana Santa, comienzo a impartir la clase de deportes, lo que nosotros conocemos como la asignatura de Educación Física.

Me levanto con el canto del gallo, se oyen voces de lejos, ¡son los niños! ¡Qué nervios! Me visto con ropa de deporte, me pregunto si será la adecuada, aquí hay mucho rechazo social por eso. Voy en busca del material, es un sueño poder impartir clases de deporte, sumergirme en esas salas donde

Figura 26
Banderas y acto.



Nota: elaboración propia

Figura 27
Vuelta a la calma



Nota: hecha por una compañera

cualquier recurso lo ves como una oportunidad de aprendizaje. Encuentro unas cuantas pelotas deshinchadas, muchos guantes de beisbol, unos bolos y algún bate. (Diario, 2 de mayo)

Las primeras sensaciones se resumen en nervios y felicidad. Por un lado, pensaba si estaría a la altura de impartir clases sola, clases de deportes a niveles tan dispares y en un contexto socioeducativo totalmente diferente. Por otro lado, experimentaba felicidad constante, tras tantos años de formación, comencé a ver los frutos del esfuerzo, era la profe de deportes.

Gracias a la metodología con la que planteé las clases, pude conocer la perspectiva del alumnado sobre esta materia. En primer lugar, contar con una maestra de deporte durante un periodo tan duradero, prácticamente hasta final de curso, desarrolló en ellos un gusto por el deporte y los valores que este transmite. En segundo lugar, trabajar a través de numerosas dinámicas, juegos y deportes, proporcionó a los niños una visión diferente de la materia. Tener una maestra de deportes que no solo jugara a la pelota⁵ o al básquet era algo nuevo para ellos; salir al patio y jugar o conversar sobre las sensaciones y aprendizajes era una experiencia que nunca antes habían tenido.

Deportes Como Juego Libre: Lo Que Antes Era Y Lo Que Construimos

Cuando llegamos, nos encontramos con un gran hándicap: la materia de Deporte se impartía hasta el momento como juego libre.

Pregunto a profesores cómo son las clases de deporte aquí. Su respuesta es simple: “es como tiempo libre, pero con algún juego”. Así ven las clases de deporte, como un momento en el que los niños salen al patio y juegan, pero sin sentido educativo o pedagógico. Esto tiene una explicación, llevan meses con problemas para encontrar a un maestro de deporte, por lo que esas horas las tomaban como tiempo libre. (Diario, 3 de mayo)

Las clases de deporte en Futuro Vivo se han visto condicionadas por la falta de personal. En el mismo curso escolar, el alumnado ha tenido a dos maestras diferentes de deportes. Ambas abandonaron el centro por diferentes motivos, lo que ha hecho que los alumnos no hayan tenido una continuidad en esta materia.

⁵ El juego de la pelota es el modo en el que denominan el beisbol.

Figura 28
Niños observando



Nota: elaboración propia

Para cambiar esta situación, nos dispusimos a demostrar que esta materia es importante, incidiendo en la idea del juego y deporte como ejes transmisores de otros valores, conocimientos y actitudes.

Día tras día planteo mis sesiones para mejorar diferentes aspectos: la convivencia, el respeto y la expresión de emociones y opiniones. Tomo estas ideas como punto de partida, las considero esenciales e imprescindibles para poder encaminar las clases de deporte. (Diario, 8 de abril)

Consideraré importante transmitir al alumnado la idea de que esta materia sirve para disfrutar, aprender y jugar. Para ello, utilicé asambleas, tanto al inicio como al final de la clase, con el objetivo de empezar a trabajar la asignatura estructurando el tiempo y estableciendo normas.

Echo la vista atrás y veo cómo han evolucionado las clases. En un principio los niños se dispersaban, no disfrutaban del juego reglado, del trabajo cooperativo ni de verbalizar la experiencia. Ahora, un mes más tarde, veo que el esfuerzo por cambiar la concepción de la materia ha dado sus frutos. Los niños esperan con ansia la clase de deporte, me preguntan cuándo voy a verlos, qué actividades haremos esa semana (y qué temática será). Percibo las ganas de hablar al final de la clase y reflexionar sobre lo aprendido, el juego y su comportamiento. Es maravilloso. (Diario, 30 de abril)

Los contenidos propios de la materia incluyen tanto acciones motrices, como el esquema corporal, la lateralidad o la coordinación motriz como otras de carácter comunicativo, ética, ciudadana o ambiental. A pesar de ello, la realidad es distinta. Se concibe por parte de los maestros que la materia de deportes es un momento exclusivo de juego.

Semanalmente programaba sesiones con una temática, con el objetivo de motivar al alumnado a probar actividades nuevas.

Además, incluían siempre algún valor transversal. Esto permitió que no solo adquiriesen contenidos, habilidades y actitudes deportivas, sino también valores.

Figura 29
Creando vínculos



Nota: elaboración propia

Figura 30
Compañerismo



Nota: elaboración propia

Me tocó probar diferentes metodologías hasta que supe encontrar la idónea para cada nivel. Para los más pequeños, la música, el trabajo en gran grupo o la tematización y personificación de objetos (marionetas, carteles, telas) era lo que más funcionaba. Para los más mayores, la tematización, el trabajo cooperativo y el refuerzo positivo es lo que les motiva al aprendizaje. (Diario, 16 de abril)

En una de mis primeras clases observé actitudes sexistas por parte de los propios niños.

Les he mandado hacer una fila para salir del aula y lo más sorprendente es que se han dividido en niños y niñas. Esto en un grupo de 2º de básica. He preguntado por qué, a lo que una niña me responde: “porque si no nos molestamos”. Sigo con ese grupo, al finalizar y regresar al aula les pido por favor que hagan una única fila. Efectivamente, no se molestaron entre ellos. (Diario, 2 de abril)

Además de esas actitudes, el gusto por el deporte era diferente en niños y en niñas. Al comienzo, recuerdo cómo las niñas estaban desmotivadas con esta materia y veía en ellas actitudes de rechazo hacia el deporte y el juego; por el contrario, los chicos tenían una actitud proactiva, aunque exclusivamente para jugar a la pelota o al básquet. Con esfuerzo, fui consiguiendo desarrollar en las niñas el gusto por la materia y en los niños el gusto por otros juegos y deportes. En ambos casos, les hice partícipes del aprendizaje y les motivé a conocer y explorar nuevos juegos y dinámicas.

4.3.2. Aprendiendo En La Práctica Diaria

Educar Desde El Cariño: “Profe Me Gusta Tu Actitud”

Siempre tuve claro que el afecto debe formar parte de la personalidad de un maestro. En este contexto en el que los niños padecen diversas situaciones sociales, familiares y educativas, fui construyendo mi identidad docente alrededor de esta emoción.

El cariño, elemento esencial que todos necesitamos.

Desde el primer día los niños te abrazan allá por donde pasas. Aún sin saber tu nombre, ilusionados vienen te abrazan y después te lo preguntan. (Diario, 18 de abril)

En un lugar tan lejos de casa, los niños, los maestros y la escuela se convierten en tu hogar. Acoger a los niños con abrazos y sonrisas siempre fue la mejor opción. Eso hizo que me

Figura 31
Despedida



Nota: elaboración propia

acogiesen ellos de la misma manera. Poco a poco fui valorando la importancia de una educación desde la escucha activa, la empatía y el cariño, especialmente en un contexto como el de Guerra.

Para niños y niñas, que viven en un contexto de vulnerabilidad y marginación, un abrazo, un beso o una sonrisa es su mayor deseo. Son niños y seguirán siéndolo más años, aunque trabajen, peleen o sufran abusos, son niños, y necesitan cariño para seguir creciendo. Educar desde el cariño es algo que siempre he hecho, pero ahora es fundamental. (Diario, 18 de abril)

Gracias a esta actitud fui observando cómo mis clases se transformaban en momentos de sosiego para el alumnado; todos teníamos momentos para verbalizar nuestras emociones, sentirnos iguales, comprender y ser comprendidos. Esta actitud hizo que las clases fueran más enriquecedoras, que los niños pudieran trabajar en equipo, comprender las emociones de los demás, disfrutar, aprender y ser felices.

Es el primer día que los veo reírse tanto mientras juegan. Comienzo las clases con abrazos, saludos o choque de manos, cada uno elegía lo que quería. Esto nos dio energía para comenzar la clase. Al finalizar, los vi reírse mucho, estaban consiguiendo un reto grupal. Qué feliz me siento. (Diario, 9 de abril)

Con estas situaciones me reafirmé como docente. Progresivamente, el control de aula mejoró, las relaciones interpersonales se volvieron más fuertes y el compañerismo y la cooperación empezaron a formar parte de las clases de deporte.

El control del aula mejora exponencialmente. Hago uso de refuerzos positivos, tal y como hablamos en una reunión de equipo. Dejamos atrás las normas en negativo y los castigos, comienzo a dar mucho más protagonismo a los niños, y a escuchar sus sentimientos e inquietudes. (Diario, 17 de abril)

Figura 32

Un abrazo



Nota: elaboración propia

Figura 33

La primera risa



Nota: elaboración propia

Figura 34

Refuerzo positivo



Nota: elaboración

Siempre me planteé era educar desde la igualdad, el respeto y la paz. En la clase de deportes estos son elementos esenciales que deben estar presentes. Los niños y las niñas del programa están creciendo en un entorno conflictivo que hace que su actitud sea defensiva e incluso agresiva. Como maestros debemos ser un ejemplo a seguir para modificar estas realidades.

“Profe me gusta tu actitud”, es una frase que me dijo un niño en el pasillo mientras me abrazaba. Creo que ha sido lo más bonito que me ha dicho un niño hasta ahora. Me di cuenta de que la actitud es muy importante, la sonrisa, las buenas palabras, el cariño y la escucha son claves para poder ser un buen maestro y cuando un niño te lo agradece es que algo estás haciendo bien. (Diario, 23 de abril)

La educación en valores en esta materia era uno de los ejes esenciales. Esto lo decidí tras la primera toma de contacto. En las clases se observaban carencias en el trabajo en equipo, el compañerismo, la justicia, la tolerancia o el respeto. Esto fue necesario que se trabajase a través de juegos, dinámicas y ciclos de reflexión, en los que el alumnado entendiese la importancia de estos valores en el entorno escolar. Gracias a ellos comenzaron a desarrollar un gusto por el deporte, ya que era un momento del día en el que se creaban vínculos afectivos entre los compañeros, se solucionaban conflictos y se escuchaban propuestas, emociones y sentimientos de todos los alumnos.

Figura 35
Abrazo grupal



Nota: elaboración propia

Frustración En El Aula: ¿Soy Buena Maestra?

La frustración y las dudas me acompañaron desde el inicio de la experiencia. Siempre he sido una persona insegura y esta actitud la he llevado conmigo. Me considero una maestra que necesita en ocasiones aprobación y ayuda, y más aún cuando es la primera vez que me enfrento a un aula totalmente sola.

Comienzo el día con ilusión, me toca dar deporte a las clases de inicial. Con el primer grupo salgo al patio, hacemos la clase, jugamos y aprendemos. La atención es mínima, las peleas constantes y ningún maestro me ayuda. Veo que otras maestras están en el patio hablando, me miran y parece que se compadecen. (Diario, 4 de abril)

Esta experiencia inicial me hizo reflexionar acerca de la necesidad de pedir ayuda. Desde aquel momento pedí a las maestras que, por un lado, me comentasen los comportamientos diarios del grupo antes de comenzar las clases, así como los posibles conflictos previos que

pudieran afectar al transcurso de las mismas, y por otro, que me ayudasen a controlar el grupo a las entradas y salidas del patio. Esta solicitud de ayuda mejoró mi relación con el resto de los maestros y no fue vista como síntoma de vulnerabilidad.

El día ha sido muy duro, he tenido momentos de frustración, agobio y pérdida. Al principio todo iba bien, pero el caos y descontrol crecían a lo largo de la mañana. Pedí silencio elevando la voz, acto seguido me pregunté ¿cómo voy a pedir silencio con un grito? Qué contradictorio, pedí disculpas al grupo. (Diario, 23 de abril)

El mayor de mis miedos en ese entorno educativo era perder el control del aula. Si el grupo comenzaba a boicotarse, llegaría un momento en el que las actividades no saldrían bien. Si la clase no funcionaba, consideraría que había fracasado como maestra.

Cuando la frustración se apodera de mí se vuelve tristeza y desesperación, cuando ya no pude más, es ahí cuando fui al despacho de una de las del equipo de Futuro Vivo. Un abrazo cálido me recibió y sus palabras bonitas me tranquilizaron. (Diario, 12 de abril)

Mi experiencia como maestra fue un proceso complejo, lleno de momentos de alegría y tristeza, de empatía y frustración, de disputas y reconciliaciones. Encontré la manera de ser mejor cada día y de dar lo mejor de mí a esos niños que tanto lo merecen.

Descubrí como tolerar la frustración, el modo de encontrar la calma y el control emocional ante los obstáculos diarios que aparecían. Esta habilidad me permitió tener una mayor resiliencia, encontrar un equilibrio con mis alumnos y trabajar para ser una mejor maestra de manera constructiva, aprendiendo de las experiencias y perseverando en el esfuerzo. Esto se vio reflejado en notas que los niños y las niñas me fueron dando a lo largo de los días (ver: figura 36).

Figura 36
Cartas



Nota: elaboración propia

El Abuso Entre Iguales Y La Resolución De Problemas

Cuando comencé las clases de deporte, en ocasiones me sentía sola y frustrada frente a los problemas que surgían en el aula.

Al terminar las clases hablo con el profesor de deportes, le digo que todo ha ido bien, menos con un niño que desafía las normas y te pone a prueba como maestra para saber hasta qué punto toleras. Su respuesta: “no te quejes que solo ha sido uno”, su solución: “castígale sin más clases de deportes”. (Diario, 2 de abril)

Esto fue solo el comienzo de todos los problemas que afrontaría. A los pocos días me encontré en una situación parecida, pero esta vez era una disputa entre niños de inicial.

El control de aula es complejo y difícil con niños de estas características. Hablé con las maestras de inicial, las ratios son demasiado elevadas como para controlar en una hora de deportes las diferentes peleas que se forman en el patio. Las pido por favor que estén los primeros días cerca del patio para disponer de su ayuda en caso de que no pudiese pararlo. (Diario, 11 de abril)

Estas peleas no surgen exclusivamente durante la clase de deportes. Durante las horas de patio los conflictos se agravan, las agresiones son constantes y la resolución de problemas se vuelve fundamental.

A la hora del recreo me toca permanecer los dos turnos, dos horas. Surgen muchos conflictos. Intenté solucionar los máximos posibles, pero verdaderamente son demasiados. La mayoría de las disputas surgen por el material o las zonas de patio, lo que acaba en peleas. (Diario, 5 de abril)

En este tiempo los alumnos juegan y disfrutan del tiempo libre, pero en ocasiones se confunde el juego con la agresión. Cuando parecía que estaban peleando, me acercaba y ellos mismos me decían que estaban jugando. Cuando pregunto a los maestros por qué juegan así, me contestan: “es jugar de manos”. Esa es la forma en la que denominan el juego de los niños de manera agresiva, en el que las patadas, las bofetadas o los puñetazos forman parte del juego.

Estoy despidiéndome del centro, encuentro a un grupo de alumnos en la hora del patio jugando. Son los mayores de secundaria. Parecen que juegan, pero en realidad se están dando collejas. Dicen que forma parte del juego. (Diario, 23 de mayo)

Figura 37
Jugar de manos



Nota: elaboración propia

En la figura 37, se observa a un grupo de alumnos. Están en círculo jugando a darse collejas, el primero que se enfade pierde. Es un juego brusco, y las consecuencias son que alguno de ellos acaba enfadándose y peleando de verdad con otro alumno. El día que lo vi estaba con un grupo de maestros, pero ninguno tuvo la intención de pararlo porque es un juego “normal”.

Muchos de estos niños, realmente no son conflictivos, simplemente adquieren una actitud agresiva por la situación que viven en su entorno.

Quando tengo un conflicto durante la clase, siempre dedicamos los últimos minutos a tratarlo de nuevo. Hablamos de la paz, la resolución de conflictos y la actitud que debemos tomar. Siempre les repito, “dos no pelean...” a lo que contestan “si uno no quiere”. Les hace gracia porque les pongo el ejemplo que, si no quiero pelear, el que pelea se queda solo peleando contra el aire. (Diario, 24 de abril)

La manera de afrontar estos conflictos como maestra siempre son desde el diálogo y la reflexión (ver: figura 38). Intento comprender el inicio del problema, mirar más allá y conocer la situación familiar, social y escolar del alumno. Además, utilizo el juego y el deporte como momentos para trabajar la resolución de conflictos, el trabajo cooperativo y la interdependencia positiva a nivel grupal.

Trabajar en un contexto tan difícil, en el que los alumnos tienen problemas de comportamiento, agresividad, sufren maltrato y llegan a pasar hambre, darles un momento de juego y actividad motriz adaptada a sus gustos, intereses y necesidades puede ser de lo más bonito de su día. (Diario, 16 de abril)

Tener Conflictos Como Reflejo Del Abuso

La violencia en la familia, como ya mencionamos, es algo habitual. Los niños están acostumbrados a vivir situaciones violentas en los hogares. En ocasiones son víctimas del abuso infantil, en otras observan el maltrato o la violencia hacia otras personas de la comunidad. En el entorno escolar esto afecta a la convivencia entre iguales, se trata y comenta. En una ocasión tuve la oportunidad de hablar con las maestras de inicial sobre este problema.

Figura 38

Asamblea final y resolución de conflictos



Nota: hecha por una compañera

Se dan muchos casos de bullying y peleas entre iguales. Las maestras dicen que tiene que ver con las situaciones violentas en las familias. Además, a ello se suma que los niños ven “muñecos violentos”, refiriéndose a dibujos animados inadecuados para su edad. (Diario, 12 de abril)

Comprendí que estas situaciones se daban diariamente, pero desde mi vivencia personal me impactó bastante saber que niños desde los 3 años experimentan situaciones violentas en los hogares. Pensar que desde edades tempranas escuchan, observan y sufren situaciones violentas, me estremece. Los niños son niños y es responsabilidad de todos permitirles crecer en ambientes seguros.

Esta actitud agresiva y conflictiva no solo es reflejo de los abusos sufridos en el hogar, sino también en la propia escuela.

A la hora del recreo, los mayores juegan en la cancha y los pequeños quieren jugar también. Además, los mayores se quedan con el material bueno (pelota, bate, balón) y los pequeños con el material más usado. Esto crea conflictos y se pelean. (Diario, 5 de abril)

La actitud agresiva por parte de los más mayores hacia los pequeños del centro es el reflejo de que lo que ellos lo sufrieron años en la escuela.

Confronto un problema del patio, los pequeños quieren jugar. Los mayores contestan: “es la norma del receso”. Se refiere a que por ser mayor se siente la autoridad de ocupar espacios y materiales del centro por encima de los pequeños. Esto hace que se genere en la escuela una jerarquía, haciendo que los más pequeños repitan estos comportamientos cuando sean mayores. (Diario, 15 de abril)

Cuando los conflictos entre iguales se agravan, se da parte a orientación y psicología. Estos profesionales ayudan a comprender la situación del alumno, las posibles causas y a tratarlo con la familia.

El problema de conducta con una alumna en un grupo de básica ha ido demasiado lejos. Hablo con la tutora, esta me comenta que la niña en cuestión lleva meses con tratamiento médico derivado de psiquiatría, que volverá a hablar con la psicóloga y con el equipo de orientación para tratar el problema de conducta. (Diario, 12 de abril)

Desde Futuro Vivo se pone énfasis en detectar estas conductas agresivas, indagar sobre su procedencia y tratarlas, tanto con el alumnado como con la familia. La red de apoyo que tienen es muy compleja, cuentan con psicólogos, médicos, terapia y psiquiatras que erradican estas actitudes.

En la formación y experiencia como maestra nunca me había encontrado con situaciones en las que el abuso estuviese tan presente. Tanto por parte de las familias, como por parte de los iguales, es algo que se observa, comenta y trabaja diariamente. Al inicio de esta experiencia no sabía cómo lidiar con estas situaciones. Gracias a la red de profesorado, al equipo directivo y los profesionales que forman Futuro Vivo, pude comentar y comprender las situaciones a las que me estaba enfrentando como maestra y solucionarlas.

A través de esta vivencia, he podido comprender que hay que poner remedio al abuso, pero a la vez hay que indagar en las causas de este, ya que en ocasiones son el reflejo del abuso que sufren o sufrieron los niños en el hogar o por parte de un compañero en la escuela.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE DATOS

En este capítulo se discutirán los datos recopilados a lo largo de la investigación comparándolos con los estudios de otros autores.

Se han seleccionado tres ejes claves para la discusión, los cuales se corresponden a su vez con los objetivos específicos de este estudio, así como con los temas del análisis y son: el contexto socioeducativo de la escuela de Futuro Vivo, la formación y práctica del profesorado de este centro y el papel del voluntariado y la evolución de la concepción de la enseñanza.

5.1. El Contexto Socioeducativo De La Escuela Futuro Vivo

El contexto social y educativo en el que se desarrolla la experiencia, se encuentran realidades desafiantes, con importantes carencias a nivel económico, social y educativo. Tal y como señalan Rojo y Tapias (2012) y Conejo et al. (2013), estos entornos desfavorecidos requieren de una formación docente más integral y contextualizada para hacer frente a los retos educativos.

Eroshenkova et al. (2022) y Shiver (1984) también destacan la importancia de desarrollar actitudes prosociales y actualizar continuamente las habilidades pedagógicas del profesorado en estos contextos. Esto coincide con los hallazgos del estudio, que evidencian la necesidad de una formación más práctica y adaptada a las particularidades del alumnado y el entorno de la escuela Futuro Vivo.

La conexión entre familia y escuela es esencial para el desarrollo adecuado de la infancia (Arce-Sandí, 2023); la necesidad de establecer vínculos entre la familia y la escuela radica en la importancia de modificar la realidad social en la que se encuentran, especialmente en el contexto en el que se enmarca Futuro Vivo.

La violencia y el abuso en el municipio de Guerra y en el hogar de las familias que lo habitan, hace que aparezcan capítulos de conflictos en las aulas, como reflejo de vivencias violentas. Estudios como los de Mir-Pozo et al. (2009) dictan que la estabilidad emocional y las relaciones afectivas son claves para la crianza y educación de los niños, rompiendo así la transmisión de la violencia en las familias y la sociedad. A través de los planes, proyectos y seguimientos a los campos, bateyes y barrios, en los que los profesionales de Futuro Vivo observan directamente las situaciones, se puede actuar desde la escuela para frenar los capítulos de violencia y abusos. En estudios como los de Arce-Sandí (2023), se demuestra que

es conveniente llevar a cabo planes en los que se forme a las familias en una crianza respetuosa, con el objetivo de erradicar la violencia en el hogar.

Por otro lado, las condiciones de las viviendas en los campos y bateyes de Guerra suponen un problema que afecta al desarrollo personal, académico y social del alumnado de Futuro Vivo. Estudios como los de Torres (2006) demuestran que para que el desarrollo sea integral, se deben cubrir las necesidades básicas, como la vivienda o la comida. Desde Futuro Vivo se comprometen a ayudar a las familias para salir de esa situación de vulnerabilidad alta a través de proyectos, planes, programas de alfabetización, el acompañamiento y el acceso al médico, psicólogos y pediatras.

5.2. Formación Y Práctica Profesional De Los Docentes De Futuro Vivo

Los desafíos en la formación inicial y continua de maestros en la República Dominicana reflejan las críticas de Martínez Reyes (2009) sobre la desconexión entre la teoría y la práctica en los programas de formación docente; la falta de tiempo, recursos, formación, apoyo y las altas ratios hacen que por más que se forme al profesorado en teoría, hay una falta de práctica. A pesar de los planes, persisten brechas significativas en la capacitación adecuada de los maestros para enfrentar los retos educativos que se afrontan en el contexto de Guerra.

Algunos de los planes son la capacitación, entendida como la formación continua del profesorado en materia educativa. Estos periodos de formación permiten desarrollar nuevos métodos y estrategias tanto para afrontar posibles dificultades educativas como los conflictos como para aprender nuevas metodologías activas que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta formación ha permitido el avance en materia educativa y es imprescindible para reformar aspectos fundamentales, tal y como expone Imbernón (1989) en sus estudios.

Esto cobra especial relevancia si estamos frente a una situación socioeducativa vulnerable como la de Guerra, concretamente en el centro educativo de Futuro Vivo esto se refleja en las críticas de Popovic (2023), que subraya que se precisa de docentes que puedan actualizar sus conocimientos y adaptar sus prácticas a los desafíos encontrados.

Además, se ha demostrado que esta formación debe darse también en el uso responsable de las TIC, puesto que un uso inadecuado puede traer consecuencias negativas para el alumnado, como falta de motivación o de concentración tal y como dicta Díaz-Vicario et al. (2019) en los resultados de su investigación.

Las motivaciones para llevar a cabo esta formación permanente forman parte de los objetivos de Futuro Vivo, como es dar respuesta a las necesidades e intereses del alumnado, a la vez que vincular la teoría y la práctica. Esto lo plantean estudios como los de García (1998).

Los datos indican la necesidad de ofrecer una formación más integral y contextualizada, tal como proponen Rojo y Tapias (2012) y Conejo et al. (2013), para mejorar las competencias pedagógicas de los docentes en entornos desfavorecidos. Esto coincide con la importancia de desarrollar actitudes prosociales y actualizar continuamente las habilidades pedagógicas, tal como destacan Eroshenkova et al. (2022) y Shiver (1984). Además, parece necesario que los docentes tengan una visión crítica y comprometida con la transformación social, como también se aprecia en estudios como el de Torrego et al. (2018), en el que se menciona, además, la necesidad de que estén formados desde una ética universal basada en la solidaridad y el bien común.

5.3. Docencia Y Voluntariado

La experiencia personal como maestra a lo largo del capítulo anterior, demuestra y resalta la importancia de la identidad docente, así como su evolución, un tema que tratan autores como Fernández Torres et al. (2019) en sus publicaciones.

El proceso de adaptación y la construcción de una identidad docente son esenciales para afrontar los conflictos y dificultades en el aula, como argumentan Chiva (2012). Este autor destaca la importancia de la capacidad de adaptación de los maestros, dependiendo de los desafíos, demandas y dificultades, con el objetivo de satisfacer las necesidades del alumnado y llevar a cabo una adecuada labor educativa.

Afrontar los conflictos de aula supone poner en práctica nuevas habilidades, ya no de carácter académico, sino sociales y pedagógicas, para poder así afrontar los conflictos de aula, como afirma Torrego (2006). Otro factor que se confirma, y de acuerdo a Fernández (2008) y Ortega y Del Rey (2003), es que, con el manejo adecuado de conflictos, la mediación y la gestión de emociones, se favorece el clima del aula y la inclusión del alumnado.

La reflexión crítica y constante sobre la propia práctica y las expectativas externas, tal como sugieren Pérez-Ferra et al. (2021) y Serrano Molina (2016), juegan un papel crucial en el desarrollo de una identidad docente sólida y dinámica. Se ha observado que el adecuado desarrollo de las clases hace que la maestra se motive a seguir trabajando y aprendiendo. En

este sentido, Pérez-Ferra et al. (2021) argumentan que la motivación intrínseca y extrínseca de los docentes juega un papel vital en su desarrollo profesional. La reflexión crítica a lo largo de toda la experiencia permite a los docentes desarrollar una mayor conciencia sobre sus fortalezas, identidad docente y posibles mejoras, tal y como dictan autores como Pérez-Ferra et al. (2021) o Chiva (2012).

Esta reflexión crítica sobre la práctica en un contexto en el que las agresiones y conflictos son recurrentes permite llevar a cabo propuestas de solución de conflictos a corto plazo y programas de prevención de los mismos a largo plazo, tal y como expone Trianes (2002) en su investigación.

En suma, coincidiendo con las ideas de García et al. (2018) o Martínez-Odría (2002), la participación en actividades de voluntariado durante la formación docente emerge como un factor clave para fortalecer esa formación y mejorar la capacidad crítica del profesorado, permitiendo, como expone Yeste et al. (2019) una reflexión y maduración personal de lo que se lleva a cabo.

El voluntariado no solo proporciona experiencias prácticas valiosas que complementan la formación teórica, sino que también fomenta la formación en valores y la educación emocional, tal y como dictan Yubero y Larrañaga (2002) en sus investigaciones. A través de esta práctica se ha comprobado que se pueden incentivar el desarrollo de la empatía, la solidaridad y las habilidades interpersonales esenciales en la gestión del aula y la resolución de conflictos, como siguieren Williamson et al. (2015b). Estas experiencias contribuyen significativamente al desarrollo de una identidad docente más completa y comprometida, capaz de adaptarse a contextos educativos diversos como expone García et al. (2018), alineada con los principios de una educación inclusiva y equitativa.

Estas prácticas, de acuerdo con las afirmaciones de Williamson et al. (2015b) además buscan transformar la sociedad, lo cual se consigue a través de la participación en proyectos educativos y sociales como los de Futuro Vivo.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS

6.1. Conclusiones

En este apartado se dará paso a las conclusiones de la autoetnografía en base a los objetivos planteados.

En base al primer objetivo que nos planteábamos en la investigación *Analizar el contexto socioeducativo en el que se encuentra inmersa la escuela de Futuro Vivo*, la investigación ha permitido analizar en profundidad el complejo contexto socioeducativo en el que se sitúa Futuro Vivo.

En primer lugar, se ha evidenciado que el municipio de San Antonio de Guerra alberga numerosos barrios, bateyes y campos con importantes carencias a nivel económico, social y educativo. Esto se ha comprobado gracias a las visitas y seguimientos que se llevaron a cabo por parte del centro educativo, las cuales permiten observar y evidenciar las necesidades sociales, económicas y educativas que las familias y el alumnado de Futuro Vivo presentan.

En segundo lugar, desde la escuela Futuro Vivo se actúa en la mayoría de estos entornos vulnerables. Esto supone un gran reto para el equipo y los docentes, que deben hacer frente a las necesidades específicas de estos contextos, ya no solo a nivel académico, sino social.

Finalmente, estos entornos desfavorecidos presentan realidades desafiantes que requieren de una formación docente más integral y contextualizada para hacer frente a los retos educativos y sociales que suceden en Futuro Vivo y sus inmediaciones. Se ha evidenciado que se ponen en práctica planes y proyectos dirigidos a la formación permanente del profesorado de Futuro Vivo con el fin de mejorar la acción educativa y poder solventar las necesidades e intereses del alumnado del centro.

En cuanto a segundo de los objetivos planteados, *Indagar en la formación y la práctica profesional de los docentes que trabajan en el proyecto educativo de Futuro Vivo*, el estudio nos ha permitido conocer y apreciar la labor y formación de los docentes del centro Futuro Vivo.

En primer lugar, se ha concluido que la formación y práctica de los docentes se enfrenta a desafíos importantes, con brechas significativas en la capacitación adecuada para hacer frente a los retos educativos del contexto en el que nos encontramos.

En segundo lugar, en ocasiones persiste una desconexión entre la teoría y la práctica en la formación permanente del profesorado, lo que ha dificultado la aplicación de conocimientos, estrategias y metodologías activas en el aula y por tanto la respuesta efectiva a las necesidades del alumnado.

Para concluir, se evidencia la necesidad de una formación más integral, que capacite al docente para conocer otras cuestiones que se alejan de la teoría escolar. Esto mejoraría las competencias pedagógicas del profesorado en entornos vulnerables como los de Futuro Vivo.

Respecto al tercer objetivo del estudio, *Reflexionar sobre el papel docente en el voluntariado, analizando los cambios producidos en nuestra concepción de la enseñanza y la práctica profesional*, la investigación nos ha permitido experimentar en primera persona el papel del voluntariado. Esta experiencia ha supuesto un proceso transformación en la concepción de la enseñanza, enfatizando la importancia de desarrollar actitudes y habilidades prosociales, más allá de lo académico.

Además, el contacto directo con las realidades de los estudiantes y sus familias gracias a la inmersión en el ámbito educativo, familiar y social, así como los desafíos del contexto, han llevado a replantearnos el papel del docente en este contexto socioeducativo vulnerable, enfocándolo más en la importancia de establecer relaciones de apoyo y confianza.

Finalmente, la experiencia de voluntariado, en un contexto como el de Guerra, nos ha servido para formar la capacidad crítica, para entender que la educación es algo más que lo que hacemos en las aulas, para tener una visión más integral de la labor docente y para apostar por una escuela democrática, inclusiva y libre de sesgos.

6.2. Limitaciones

Para concluir este Trabajo de Fin de Master, es imprescindible considerar algunas de las limitaciones encontradas durante su elaboración. La realización de la autoetnografía en un contexto con escasos recursos ha obligado a emplear muchas horas en la búsqueda de documentos que, unas veces no existen y otras no están disponibles para su visionado.

Otra limitación significativa es el uso de dispositivos electrónicos a lo largo de la fase de campo. Las altas temperaturas y el polvo propiciaron que los aparatos electrónicos tales como teléfonos u ordenadores, sufrieran averías con facilidad. En esta experiencia, estuvimos varias semanas sin teléfono, lo que impidió tomar fotografías y videos. Además, cuando finalmente

se pudo disponer de este dispositivo, la cámara carecía de la calidad necesaria, de ahí que las fotografías no presenten la nitidez deseada.

La falta de tiempo para recoger estos datos ha supuesto una merma a la hora de recoger más datos a lo largo de la experiencia. Por la falta de este tiempo, la realización de más entrevistas se ha visto reducida notablemente. Al principio de la investigación pensamos en llevar a cabo entrevistas con docentes y familias, pero los tiempos dedicados a la docencia y los problemas en la recogida de datos no nos han permitido desarrollar estas conversaciones.

6.3. Futuros Desarrollos

Esta investigación podría dar paso a nuevos estudios de diferente carácter y con planteamientos diversos.

En primer lugar, llevar a cabo un estudio sobre el impacto a largo plazo del voluntariado en la formación y práctica docente, analizando cómo esa experiencia ha influido en el desarrollo profesional, en la concepción de la enseñanza y en la práctica docente a lo largo del tiempo, podría ser una línea de trabajo interesante.

En segundo lugar, otra línea de investigación podría estar relacionada con la comparación entre lo vivido como docente en esta realidad educativa y otras de semejantes características en otros países, con el fin de encontrar semejanzas y diferencias en lo aprendido.

Finalmente, otra línea de investigación podría centrarse en ampliar la recogida de datos de este estudio, haciendo entrevistas a otros agentes educativos, como las familias o incluso a los propios alumnos con el fin de conocer de qué forma impacta el voluntariado en la formación ofrecida en Futuro Vivo.

6.4. Últimas Palabras

Terminamos este estudio señalando qué hemos aprendido con esta investigación. Como maestra recién titulada, con ganas de aprender y descubrir nuevos entornos educativos, esta experiencia me ha permitido comprender la importancia de promover una educación justa, democrática y para todos, sin excepción.

Al vivir una experiencia tan inmersiva durante tres meses, en los que no solo pones en práctica tus conocimientos como docente, sino otros conocimientos sociales y afectivos ya

que vivencias en primera persona lo que supone habitar y ser educado en un contexto vulnerable, aprecias cómo la educación y la acción de profesionales educativos comprometidos puede cambiar vidas y cómo la comunidad puede ser un factor crucial para el éxito de cualquier proyecto educativo.

Gracias a esta experiencia, he podido experimentar una felicidad plena con un sentimiento de gratitud y aprendizaje. Se dice que la educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo, y puedo decir que sí, porque yo lo he vivido.

Referencias Bibliográficas

- Adams, T., Bochner, A., & Ellis, C. (2015). Autoetnografía: Un panorama. *Astrolabio*, (14), 249- 273. <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n14.11626>
- Amat, A. F., & Miravet, L. M. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 69-77.
- Ando, T., Kawauchi, K., Nagasaki, T., Fujiwara, & Sato, A. (2011). *Programs based educational practices in international education cooperation -Case study of Plurinational State of Bolivia*. University of Tsukuba.
- Antropova, S., & Colt, F. (2019). The Amity Experience: Benefits of Teacher Training Abroad. *Edulearn, 19*: 11th International conference on education and new learning technologies, pp. 523-532.
- Aranguren, L. (2012). “Voluntariado, educación y ciudadanía”. Educación social. *Revista de Intervención Socioeducativa*, 50, 102-11.
- Arce-Sandí, A. G. (2023). Demos un giro a la crianza: familia y escuela construyendo puentes de paz. *Revista Espiga*, 22(46), 86-104.
- Ayuntamiento de San Antonio de Guerra. (s.f.). Historia del Municipio San Antonio de Guerra. *Ayuntamiento de San Antonio de Guerra*. <https://ayuntamientodeguerra.gob.do/historia/>
- Barrantes, L. (2016). Universitarios con conciencia social y humanista: El caso Team-UNA.
- Baty, R. M. (1970). The effect of cross-cultural inservice training on selected attitudes of elementary school teacher volunteers: a field experiment. ERIC
- Berbaum, J. (1982). *Étude systématique des actions de formation*. FeniXX.
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, 9(19), 49-74.
- Bonilla-Castro, E., & Rodríguez-Sehk, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. 3ª Ed. Ediciones Uniandes.

- Boudreau, P., & Tousignant, M. (1991). Effectiveness of volunteer coach trainees as teachers. *canadian journal of sport sciences-revue canadienne des sciences du sport*, 16(2), 134-141.
- Cabello Martínez, M. J. (1998). Formación de educadores y voluntariado social (Una experiencia con estudio de casos en educación de personas adultas). En *La formación del profesorado. Evaluación y calidad*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones, 663-670.
- Calvo, A. M. S., Sánchez, J. M., Buenrostro, M. G. G., & Torre, C. I. J. (2015). El programa de acompañamiento: crear una comunidad de aprendizaje con mujeres educadoras en formación. En *Las instituciones educativas como promotoras de la equidad y del desarrollo sociocomunitario* (pp. 284-296). Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR).
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Chiva, A. V. (2012). *Autenticidad y pilotaje educativo: la identidad educadora* (Tesis Doctoral, Universitat Jaume I).
- Cifuentes Patiño, M.R., Osorio Giraldo, F. y Morales Londoño, M. I. (1993). «Una perspectiva hermenéutica para la construcción de estados del arte». *Cuadernillos de Trabajo Social*, 3, 7-19.
- Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: Procedimientos generales y Framework para ciencias Humanas y Sociales*. Barcelona: Máster Universitario en Comunicación Social. Departamento de Comunicación. Universitat Pompeu Fabra.
- Codina, L. (2020). Cómo hacer revisiones bibliográficas tradicionales o sistemáticas utilizando bases de datos académicas *Revista ORL*, 11(2), 139-153. <https://doi.org/10.14201/orl.22977>
- Conejo Falla, E., Fernández Amador, R., Nagy, C., & Prados Gallardo, M.M. (2013). Los alumnos y alumnas del Grado de Educación Primaria como voluntarios en comunidades de aprendizaje. En *III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre Sevilla*, España: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. 1-10.

- Creswell, J.W. (2007). *Investigación cualitativa y diseño de investigación: elegir entre cinco enfoques* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Delgado, E. G., & Guillén, P. C. (2002). Rasgos prototípicos del voluntariado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(1), 15.
- Delgado-Achicanoy, N. F., Imbajoa-Díaz, D. L., & Mueses-Llanos, O. E. (2018). Caracterización del docente desde la mirada estudiantil. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 2(3), 56-76.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167
- Díaz-Vicario, A., Mercader Juan, C., & Gairín Sallán, J. (2019). Uso problemático de las TIC en adolescentes. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21.
- Dougherty, P., & Dougherty, A. S. (2023). The Professional, Pedagogical, and Personal Impacts of Being a Volunteer Teacher Trainer: Case Studies from Teachers Helping Teachers. In *Local Research and Glocal Perspectives in English Language Teaching: Teaching in Changing Times* (pp. 419-431). Springer Nature Singapore
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An Overview. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, 36(4), 273–290. <http://www.jstor.org/stable/23032294>
- Eroshenkova, E. I., Isaev, I. F., Irkhin, I. V., & Irkhin, V. N. (2022). Prosocial needs and experience of future physical education teachers in the process of professional education at the university. *Theory and Practice of Physical Culture*, (5), 77-79.

- Fényes, H., Markos, V., & Mohácsi, M. (2021). Volunteering among higher education students as part of individual career management. *Corvinus Journal of Sociology and Social Policy*, 12(2), 3-22. <https://doi.org/10.14267/CJSSP.2021.2.1>
- Fernández Torres, P., Leite Méndez, A. E., & Márquez García, M. J. (2019). Narrativas disruptivas en la formación inicial del profesorado. Transformar aprendiendo. *Revista Muesca*, 22, 61-72. DOI: <https://doi.org/10.35072/CABAS.2019.91.44.007>
- Fernández, I. (2017). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad* (Vol. 142). Narcea Ediciones.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación*. Paidós.
- Fizzell, K. (2012). *From the teacher's perspective: The complex nature of facilitating volunteer abroad programs in ontario secondary schools*. Queen's University (Canada).
- Flecha-García, J.R., & Puigvert-Mallart, L. (2005). Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje. *Revista colombiana de educación*, 48, 12-36. [10.17227/01203916.7715](https://doi.org/10.17227/01203916.7715)
- Futuro Vivo. (2011). Dossier Futuro Vivo 2011. Futuro Vivo. <https://www.futurovivo.org/wp-content/uploads/2011/06/Dossier-Futuro-Vivo-2011.pdf>
- García LLamas, J. L. (1998). La formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciones y necesidades. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*. 129-158.
- García, M. J. M., Méndez, A. E. L., & Flores, J. I. R. (2018). Transitando otros caminos en la formación docente: Voluntariado, transformación social y ciudadanía crítica. En *Conectando redes. La relación entre la investigación y la práctica educativa. Simposio REUNI+ D y RILME* (pp. 320-330). Grupo de Investigación Stellae.
- García-Amilburu, M. (2007). *Nosotros, los profesores: breve ensayo sobre la tarea docente*. UNED
- González, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. PPU.

- González-Milea, A. (2023). Prácticas de Literacidad Crítica y Ciencias Sociales en la Formación Inicial del Profesorado. *REIDICS*, 12, 163-179. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.10164>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information & libraries journal*, 26(2), 91-108.
- Grau, S., Gómez, C., & Perandones, T. M. (2009). La formación del profesorado como factor decisivo de la excelencia educativa. *Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodología en el EEES*, 7, 26.
- Hammerschlag, J. R. (1996). *Returned Peace Corps volunteers who teach: A profile of teachers who serve their country and their students*. The Claremont Graduate University.
- Handy, G. B. (1986). The development of a volunteer handbook for the middle schools of dorchester county (Maryland). university of Maryland, College Park. [Tesis]
- Holman-Jones, S. (2005). Autoethnography: Making the personal political. En Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.763-791). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Narcea.
- Howell, N. E. (1993). *An analysis of the perceptions of school volunteer programs in three suburban St. Louis elementary schools* (Doctoral dissertation, Saint Louis University).
- Hurtado, N. A., Castillo, P. M., Palacios, J. S. V., y Quispe, R. P. (2022). *Programa De Voluntariado Interactivo Para El Desarrollo De Comunidades De Aprendizaje En estudiantes*. Biblioteca Colloquium.
- Iglesias, M., Moncho, M., & Lozano, I. (2019). Repensando la formación teórica a través del prácticum: Experiencias de una docente novel. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 23, 49-64. Doi:10.18172/con.3557
- Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado: dos etapas de un mismo proceso. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (6), 487-499.

- Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- Ingvarson, L., & Kleinhenz, E. (2006). Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza. *Revista de educación*. 340, pp.265-295.
- Íñiguez Rueda, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales, *Aten Primaria*, 23 (8), 108-122.
- Jackson, L., & Adarlo, G. (2016) Bridging Cultures Through Unpaid Labor: US Volunteer Teachers' Experiences in China's Yunnan Province. *Voluntas*, 27(5), pp. 2330-2352.
- Johnson, F. N. M., Cáceres, P. S. G., González, A. O., & Salazar, C. S. (2023). Incidentes críticos en el prácticum de estudiantes de Pedagogía en Educación Física: estudio cualitativo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (49), 502-509.
- Kelley, R. O. (2000). *The impact of personal life circumstances of volunteer teachers upon their ability to be trained to teach*. Utah State University.
- Kincheloe, J. L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Ediciones Octaedro, SL.
- Koch, H. L. (1944). Training volunteer teachers' aides for defense nursery schools and day care centers. *Journal of Consulting Psychology*, 8(4), 229.
- Listindiario. (2023, mayo 23). *La sobrepoblación afecta escolaridad en municipio de Guerra*. https://listindiario.com/la-republica/educacion/20231017/sobrepoblacion-afecta-escolaridad-municipio-guerra_777629.html
- Liston, D., & Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización* (segunda edición). Ed. Morata.
- López Guevara, N. I. (2019). *La atención tutorial. Aproximación a un modelo basado en el aprendizaje social/comunidad de aprendizaje*. (Tesis doctoral, Universidad de Alicante).
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. PPU.

- Martagón Vázquez, V. (2022). Aprendizajes voluntarios. En Martagón, V. V., León, P. C., García, M. J. M., y Olmo, M. M. (Eds.). *Conocimiento, Experiencia y Compromiso Social en la Formación Del Profesorado Redes para la Transformación*. (pp. 238–250). Dykinson.
- Martínez Carmona, M. J., García-Cano Torrico, M., Hinojosa Pareja, E. F., Alcalde Sánchez, I., Cerrillo Vidal, J. A., y Hidalgo Ariza, M. D. (2019). Aprendizaje-Servicio: aprender desde la experiencia y la reflexión. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(3), 74- 87. DOI. [10.21071/ripadoc.v8i3.12277](https://doi.org/10.21071/ripadoc.v8i3.12277)
- Martínez Reyes, J. A. (2009). *Filosofía y lenguaje: la formación humanística en el desarrollo personal y sociocultural: una propuesta alternativa para la educación secundaria en la República Dominicana*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid)
- Martínez-Odría, A. (2002). Centro educativo y formación para el voluntariado. Coordinación posible. *Estudios sobre educación*, 3, 121-131.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th ed.). Jossey-Bas
- Mesías, O. (2010). *La investigación cualitativa*. Universidad Central de Venezuela.
- Michavilla, F. (2004). *Contra la contrarreforma universitaria: crónica esperanzada de un tiempo compulsivo*. Tecnos
- Ministerio de Educación (2021). Relación de Centros Educativos Activos- 2020-2021 (Georeferenciados, Matrículas por nivel y tanda). Recuperado de: [Listado De Centros Educativos | Transparencia \(ministeriodeeducacion.gob.do\)](https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/listado-de-centros-educativos-transparencia)
- Mir Pozo, M. L., Batle Siquier, M., & Hernández Ferrer, M. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *Revista electrònica d'investigació i innovació educativa i socioeducativa*, 1 (1), 45-68.
- Miriam (2017). Programa Comunitario de Educación Integral Futuro Vivo, Rep. Dominicana. Consolidación de la implementación de la Jornada Extendida en Futuro Vivo. *Memorias de experiencias y consejos de estudiantes participantes. Programa de prácticas en cooperación al desarrollo. Oficina de Acción Solidaria y Cooperación*. Universidad Autónoma de Madrid.

- Monje-Álvarez, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Universidad Surcolombiana.
- Muñoz, J. G. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. *Azarbe, revista internacional de trabajo social y bienestar*, (3).
- Nagata, A., & Nagata, A. (2016). Analysis of the Relationships of Self-Education ability with Experiential Learning in Volunteer Activities and Teaching Practices: From a survey for Japanese university students in a course of teacher training. *International journal of psychology*. 51, 507-507.
- Navarro, O. (1995). *Enseñar y aprender en Nicaragua. Cuadernos de pedagogía*, (235), 79-83.
- Nocetti-de-la-Barra, A., Muñoz Soto, M., Sáez Lantaño, A., Montoya Bravo, P., & Bustamante Rojas, Á. (2023). Experiencia Reflexiva en el Seminario Narrativo Docente: un puente entre la Universidad y la Escuela. *Perspectiva Educativa*, 62(1), 33-60.
- Olabuénaga, J. I. R. (2001). El voluntariado en España. *Documentación social*, 122, 67.
- O'Reilly, f. p. (1971). *A training model for volunteers working in an inner city day care center--an alternative to the university model*. University of Cincinnati.
- Ortega, F., y Velasco, A. (1991). *La profesión de maestro* (Vol. 58). Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE).
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2003). La violencia escolar. *Estrategias de prevención*. Graó.
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado*, 10, 19-56. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Pérez-Ferra, M., Martos-Ortega, J. M., Quijano-López, R., & García-Martínez, I. (2021). Explorando las motivaciones de los futuros docentes de Educación Primaria en la

- elección de sus estudios. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 5(2), 38-51.
- Popović, M. (2023). La importancia de las prácticas profesionales supervisadas en la formación de profesores de español en Serbia. *Beoiberística-Revista De Estudios Ibéricos, Latinoamericanos Y Comparativos*, 7(1), 205-231.
- Pujol Miralles, M. F. (2020). *Aproximación a una revisión sistemática del voluntariado en el ámbito educativo*. (Trabajo de Fin de Grado, Universidad de las Islas Baleares).
- Reboratti, C., & Castro, H. (1999). *Estado de la cuestión y análisis crítico de textos: guía para su elaboración*. Ficha de Cátedra, FFyL.
- Ríos González, J. O., García Yeste, C., Jiménez González, J. M., & Ignatiou, Y. (2019). Student teachers volunteering in pre-service programmes in successful schools: Contributing to their successful training. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*. 22, 267-287. DOI: 10.5944/educXX1.22620
- Rivera García, E., García-Suárez, J., & López Raya, M. L. (2015) «El aprendizaje servicio y solidario en el ámbito de la Educación Infantil. Estado de la cuestión», *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 1(1), 136–161. doi: 10.22370/ieya.2015.1.1.575.
- Roca, J. G. (1994). *Solidaridad y voluntariado* (Vol. 12). Editorial Sal Terrae.
- Rodríguez, F. M. M. (2016). Evaluación mediante rúbrica de la adquisición de competencias solidarias en universitarios. *Edmetic*, 5(1), 93-112.
- Rodríguez, M. T. (2016). La tutoría académica en el proceso de formación docente. *Opción*, 32(13), 879-899.
- Rojas, W. J. C. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 159-168.
- Rojo, M. R., & Tapias, M. G. (2012). La formación del alumnado universitario: el Programa Complementa tu Formación (COMFO). *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (75), 81-96.

- Sánchez Palomino, A., & Pérez García, F. (2014). La formación del voluntariado social en el ámbito de la discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 1-13.
- Sayago, Z. B., & Chacón, M. A. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10(32), 55-66.
- Schmitt, J. G. (2019). *The Feasibility of Language-Literacy Instruction Facilitated by Preschool Classroom Volunteers* (Doctoral dissertation, University of Kansas).
- Sebarroja, J. C. (1994). Vías e imágenes de la cooperación. *Cuadernos de pedagogía*, 230, 91-98.
- Serrano Molina, A. (2016). *Narrativa y promoción de resiliencia: factores de riesgo más frecuentes en futuros docentes en formación*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid).
- Serrano, L. M. M. (2015). El Plan de Desarrollo Europeo para la internacionalización de un centro educativo en el marco del Programa Erasmus+ (2014-2020). *e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado*, (12), 11.
- Shiver, T. G. (1984). *Effects of an Individualized Inservice Program for Vocational Education Teachers of Disadvantaged Learners*. The Pennsylvania State University.
- Sirenko, V.S., & Zelko, A. (2023) Un curso en línea como base para la formación de voluntarios modernos. *Springer Nature Switzerland*. 827, 87-98.
- Sonlleva Velasco, M. (2022). Dilemas éticos en historia oral. Reflexiones desde una tesis doctoral sobre la memoria educativa franquista. *New Trends in Qualitative Research*, 10, 1-11.
- Tavazza, L. (1995). *El nuevo rol del voluntariado social*. Editorial Lumen.
- Torrego Egido, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis*, 14 (7), 114-124
- Torrego Egido, L., Martínez Scott, S., & Sonlleva Velasco, M., (2018). ¿Es posible la formación de personas éticas y comprometidas en la universidad? La asignatura de educación para la paz y la igualdad en los Grados de Magisterio. *Aula*, 47 (4), 415-422.

- Torres, R. M. (2006). Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela. En Sociedad Española de Educación Comparada (Ed.). *El derecho a la educación en un mundo globalizado*, 1, pp. 6-37.
- Traylor, L. G. (1976). *A comparative study of the effectiveness of trained instructional volunteers versus untrained instructional volunteers assisting in the classroom at the elementary grade level* (Doctoral dissertation, Union Institute and University).
- Trianes, M. V. (2000). *Violencia en contextos escolares*. Aljibe
- Tungsubutra, K. (1983). Primary health care and volunteer health workers--an experiment in northeastern Thailand. *JOICFP review*, (6), 32-36.
- Van Staden, T. (2015). *Exploring the training needs of community volunteers*. University of Pretoria (South Africa).
- Vargas Guillén, Germán (1999). *Las líneas de investigación, de la posibilidad a la necesidad*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Verano a fondo. (2007). *Nuestro Tiempo*, 60, pp. 132–141).
- Verdera, J. C. R. (2010). Voluntariado y escuela: la educación cívica para la participación ciudadana a través del servicio a la comunidad. *Bordón: Revista de pedagogía*, 62(4), 113-130.
- Weng, Tsung-han (2021). Creating Critical Literacy Praxis: Bridging the Gap between Theory and Practi-ce. *RELC Journal* 54(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177/0033688220982665>
- Williamson, G., Abello, E., Ferreira, S., & Espinoza, F. (2015a). Formación inicial docente: prácticas tempranas con servicio voluntario. *Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE*, 15(29), 90-105.
- Williamson, G., Espinoza, F., Ferreira, S., & Abello, E. (2015b). Aprendizaje con servicio voluntario en la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 271-286.
- Yeste, C. G., Eugenio, L. R., & Parra, M. A. C. (2019). Formación de Familiares y Voluntariado. Los Beneficios de la Solidaridad en la Escuela. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(2), 144-168.

Yubero, S., & Larrañaga, E. (2002). Concepción del voluntariado desde la perspectiva motivacional: conducta de ayuda vs. altruismo. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (9), 27-39

Zabalza Beraza, M. Á. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de educación*, 354, 21-43.

Zabalza, M.A. (Coord.) (1990). *La formación práctica de los profesores*. Edit. Tórculo.

Anexos

Los anexos de este estudio pueden consultarse en el siguiente enlace:

<https://drive.google.com/drive/folders/1->

[YPqzwMtD99NWfr6sfG_fkjf7vHqRYH6?usp=drive_link](https://drive.google.com/drive/folders/1-YPqzwMtD99NWfr6sfG_fkjf7vHqRYH6?usp=drive_link)