

Definiciones y creencias educativas que configuran el rol docente en la educación no formal¹

Definitions and Educational Beliefs That Shape the Teaching Role in Non- Formal Education

Felipe Sánchez-Burgos²; Christian Berger-Silva³

RESUMEN

Las actividades extracurriculares son espacios de formación relevante para los/as jóvenes. La investigación en este ámbito muestra que los/as monitores/as encargados/as de las actividades pueden generar las condiciones necesarias para que estas promuevan una gran cantidad de beneficios en el desarrollo de los/as participantes. Con todo, existe un vacío con respecto al conocimiento de los fundamentos del trabajo de los/as monitores/as. Por lo general, no se espera que los/as monitores/as de actividades extracurriculares cuenten con formación pedagógica formal y su rol no se encuentra definido de antemano, con funciones y expectativas delimitadas. A partir de estas consideraciones, este artículo se plantea como objetivo principal presentar algunos de los elementos que apuntan a la configuración del rol adoptado por monitores/as de actividades extracurriculares además de dar cuenta de algunas creencias educativas que sustenten su quehacer. El artículo se basa en un estudio de tipo cualitativo fundamentado en la Teoría Fundada Informada, que trabaja sobre entrevistas realizadas a diferentes monitores/as de actividades extracurriculares. Los principales resultados apuntan al establecimiento del rol de los/as monitores/as de actividades extracurriculares en función de sus propósitos formativos y la diferenciación que se puede establecer entre dicho trabajo y el realizado por los/as docentes de aula de la educación formal.

Palabras clave: educación no-formal; actividades extracurriculares; monitor; monitora; rol docente; creencias docentes.

¹ El presente artículo se refiere a una parte de un estudio mayor sobre relaciones de pares en contextos extracurriculares y corresponde al trabajo de tesis para la obtención del grado de Magíster en Psicología Educacional del autor principal.

² Analista de Medición de Impacto, Centro de Innovación Docente, Universidad de Los Andes, Santiago, Chile; fsanchez@uandes.cl.

³ Subdirector de Investigación y Postgrado, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile; cberger@uc.cl.

ABSTRACT

Extracurricular activities are relevant developmental spaces for young people. Research in this field shows that the mentors in charge of these activities can generate the necessary conditions for them to promote a great amount of benefits for the development of the participants. However, there is a gap with regard to the knowledge of the foundations of the work of the mentors. In general, the mentors of extracurricular activities are not expected to have formal pedagogical training and their role, with defined functions and expectations, is not defined in advance. Based on these considerations, this article proposes as its main objective to present some of the elements that point to the configuration of the role adopted by mentors of extracurricular activities as well as to account for some educational beliefs that support their work. The article is based on a qualitative study based on the Founded Informed Theory that works on interviews with different mentors of extracurricular activities. The main results point to the establishment of the role of the mentors of extracurricular activities in function of their formative purposes, and the differentiation that can be established between their work and the one made by classroom teachers of formal education.

Keywords: *Non-formal education; extracurricular activities; mentor; teaching role; teacher's beliefs.*

Introducción

Educación no-formal y actividades extracurriculares

La educación no-formal es entendida como aquella que se estructura en torno a actividades basadas en conceptos pedagógicos que se han desarrollado en organizaciones educativas o comunitarias fuera del contexto escolar (Romi y Schmida, 2009), que usualmente se realizan en el tiempo libre del sujeto, quien participa voluntariamente. Quienes han investigado esta materia sostienen que la educación no-formal, dado que establece condiciones que no se dan en la escuela, ofrece al sujeto mayores posibilidades de involucramiento y crea un contexto favorable a la construcción identitaria.

La mayoría de los/as jóvenes se encuentran en una de dos situaciones: por un lado, están en la escuela, en donde experimentan alta concentración y desafío, pero baja motivación y, por otro lado, tienen tiempo libre, en donde la concentración y el desafío es bajo, pero la motivación es alta (Larson, 2000). Con todo, se sostiene que algunos/as estudiantes participan

en otros espacios que combinan tanto alta concentración y desafío como alta motivación: las actividades voluntarias estructuradas, también llamadas actividades extracurriculares.

Estos variados contextos pueden ser conceptualizados como ambientes de aprendizaje, los cuales, al ser estructurados por la sociedad adulta, permiten el desarrollo de diferentes competencias positivas (Caldwell y Witt, 2011; Eccles, Barber, Stone y Hunt, 2003; Larson y Verma, 1999). La actividad organizada constituye un nicho evolutivo, el cual promueve un cierto tipo de interacciones específicas (Cole, 1998). De este modo, las actividades que se encuentran organizadas en función de un propósito específico proveen ciertas condiciones y oportunidades adecuadas para promover distintos tipos de desarrollo (Hansen, Larson y Dworkin, 2003; Osgood, Anderson y Shaffer, 2005).

Específicamente, la participación en actividades extracurriculares ha correlacionado con altos indicadores de éxito académico (Feldman y Matjasko, 2005; Shernoff, 2010), de autonomía, iniciativa, involucramiento civil y desarrollo moral (Caldwell y Witt, 2011), con una mayor autoestima y control de sí mismo/a (Larson, 2000), con fijación de metas y regulación emocional (Dworkin, Larson y Hansen, 2003), con un mayor involucramiento en la escuela (Eccles et. al., 2003) y, en general, con un mayor desarrollo social y bienestar en general (Little, Wimer y Weiss, 2008).

La participación en actividades extracurriculares provee un marco único en el que se manifiesta una alta motivación e involucramiento dada la imbricación que se produce entre las trayectorias biográficas e identitarias del sujeto (Bourgeois, 2009). De esta manera, como postulan Dworkin, Larson y Hansen (2003), los sujetos se encuentran emocional y cognitivamente involucrados de formas en las que no lo están en otros espacios, sugiriendo que en dichos ambientes pueden generarse las condiciones para construir cambio personal.

En palabras de Eccles et. al. (2003), el interés principal en la investigación referida a las actividades extracurriculares se ha centrado en el papel que juegan en la promoción de logro académico y el desarrollo de habilidades para el futuro. Según Mahoney, Larson, Eccles y Lord (2005), es probable que los efectos de la participación en las diferentes actividades no se deban a una diferencia inherente a la actividad en sí misma sino a uno de los siguientes elementos: (a) la manera en que el/la monitor/a (re)construye la cultura, los valores y las

metas de la actividad, lo que es experimentado por los/as jóvenes en su participación en la actividad específica; (b) la cultura de pares que se establece en asociación a la actividad; o (c) el hecho de que la selección de jóvenes participantes en la actividad provee de una cierta cultura y experiencias que se alinean con valores y deseos específicos. En relación con lo anterior, diversos/as autores/as han mostrado que un aspecto fundamental es la formación de vínculos significativos con personas adultas no-familiares, quienes toman roles de docentes y/o mentores/as (Eccles et. al., 2003; Little et. al., 2008).

De todos modos, Eccles et. al. (2003) advierten que no todos los vínculos con personas adultas promueven el desarrollo. La investigación desarrollada por Jones y Deutsch (2010) ha buscado profundizar en esta idea, concluyendo que los/as monitores/as típicamente utilizan tres estrategias para desarrollar una relación positiva con los/as jóvenes: disminución de la distancia en la relación, inclusión activa (promoción de buenos lazos entre pares) y atención a los lazos proximales. Así, estas estrategias contribuirían a la génesis de una cultura colectiva y una pedagogía relacional.

Monitores/as: mentores/as y docentes

Entre los aspectos mediadores más relevantes de los beneficios de la participación en actividades extracurriculares se encuentra la formación de vínculos significativos con personas adultas no-familiares, quienes asumen roles de docentes, mentores/as o amigos/as, entre otros (Eccles et. al., 2003; Mahoney et. al., 2005).

La persona adulta y el modo en que estructura el espacio educativo genera diversos efectos en los resultados de la participación en la actividad (Rhodes, 2004). De este modo, el autor postula que un aspecto central de las actividades extracurriculares es que se definen por la calidad de las relaciones que allí se establecen.

A diferencia de los/as docentes de las escuelas, las personas adultas encargadas de programas extracurriculares se enfrentan a menores demandas curriculares, por lo que se les presentan oportunidades únicas de establecer vínculos más cercanos, sostener conversaciones más informales y participar de actividades que sean más placenteras para sí mismas y sus

estudiantes (Rhodes, 2004). El término utilizado en inglés para referir a las personas adultas que están a cargo de guiar estos programas extracurriculares (o *after-school programs*) ha sido “*mentor*”, el cual puede ser traducido como “mentor/a”, “consejero/a”, “educador/a”, “guía”, etc. En este artículo, se utilizará el término “monitor/a”, ya que no cuenta con la carga de significado asociada a las otras traducciones.

Se ha puesto especial énfasis en que la relación diádica entre el/la monitor/a y el/la joven sea de calidad (Rhodes, 2004; Rhodes y DuBois, 2008). Para Hilfinger, Fore, McLoughlin y Parra-Medina (2005), habría ciertas posturas subyacentes orientadas a “poner a los jóvenes primero”, lo que implicaría priorizar la participación e involucramiento de todos los/as jóvenes, reconocer el valor del éxito y del fracaso en el aprendizaje, establecer expectativas altas, estar disponible para los/as jóvenes, establecer límites y normas, etc.

Por otro lado, un aspecto clave destacado por la literatura existente al respecto ha sido el buen manejo y adecuada organización de la actividad; cuando esto sucede, los/as estudiantes se involucran y disfrutan más de la misma, y reportan sentir que han aprendido más (Grossman, Campbell y Raley, 2007; Trena, Skinner y Mundhenk, 2012); asimismo, Stewart y Openshaw (2014) destacan el hecho de que el/la monitor/a debe ser una persona cercana y empática, y debe ser un/a líder que ponga sus conocimientos y habilidades al servicio de los/as jóvenes.

Los/as monitores/as cumplen múltiples funciones o roles: son consejeros/as, amigos/as, entrenadores/as, docentes o padres/madres (Hilfinger et. al., 2005). Para Walker (2010), es central contar con un amplio repertorio de roles posibles, predominando el de amigo/a, padre/madre y docente. Este contexto permite introducir novedad en el modo tradicional de relacionarse con figuras como los/as padres/madres o docentes, precisamente dado que los/as monitores/as tienden a establecer vínculos más horizontales con los/as jóvenes.

En relación al proceso docente del/la monitor/a, se ha planteado la necesidad de profundizar en algunos aspectos de formación pedagógica (DuBois, Portillo, Rhodes, Silrverthorn y Valentine, 2011; Kupersmidt, Stump, Stelter y Rhodes, 2017).

Trayectorias docentes

En la literatura e investigación en el área han sido poco considerados los elementos que estructuran la labor docente de los/as monitores/as. Poco se sabe sobre sus trayectorias identitarias, biográficas y de aprendizaje (Bourgeois, 2009), o de las herramientas que disponen para estructurar el espacio, el cual, al menos hipotéticamente, no estaría basado en conocimientos pedagógicos desarrollados en contextos de formación en educación, sino más bien en creencias sobre la educación.

Sobre las trayectorias se podría trabajar teniendo como punto de referencia la investigación en docentes, específicamente aquella relacionada con la construcción identitaria docente. Rojas y Berger (2017) plantean que pareciera que los/as docentes reproducen con sus estudiantes las experiencias que tuvieron con sus profesores/as en su época escolar, teniendo particular influencia en la construcción de las narrativas docentes los vínculos afectivos establecidos entre docente y estudiante.

Al respecto resulta de interés relevar el modo en el que Gallardo y Sebastián (2016) entienden la identidad. Para estos autores, esta se entiende como “una actividad de producción de sí, desarrollada a lo largo de la vida de manera permanente, materializada en narrativas personales elaboradas en relación con discursos mayores disponibles para la construcción de sujetos individuales en un tiempo y contexto cultural determinado” (p. 297).

Es posible pensar entonces en la identidad no como una esencia preexistente sino como una actividad siempre actual; como la acción en el presente de articulación del pasado en reconstrucción y un futuro deseado, y en donde los discursos de los/as docentes durante el curso de la formación (cualquiera sea) se encuentran disponibles para la construcción identitaria de los/as monitores, al igual que para los/as docentes. De este modo, y siguiendo a Sebastián, Gallardo y Calderón (2016), estas historias podrían ser reconstruidas internamente, es decir, internalizadas en el sentido vygotskiano (Vygotski, 1993), “para realizar la actividad identitaria” (p. 6).

Así, se vuelve interesante preguntarse por las trayectorias de los/as monitores/as. Considerando que las trayectorias de desarrollo influyen profundamente en la actividad de

construcción identitaria, es relevante establecer que las diferencias en ellas, ya sea por experiencias de participación de los/as monitores/as en actividades extracurriculares (incluso en la misma actividad de la cual ahora son monitores/as) u otros espacios de formación, generarán diferencias en su modo de operar en tanto docentes.

Por otra parte, entendiendo que es probable que los/as monitores/as no cuenten con formación específica en docencia, parece atractivo dar paso a la creciente investigación en creencias epistemológicas, y en creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza, para intentar comprender mejor el modo de operar de los/as monitores/as en tanto docentes, y las herramientas que disponen para ello. Para esto, es necesario recurrir a investigaciones provenientes de la pedagogía formal, en el marco de la formación y desarrollo profesional docente.

Creencias docentes

Es difícil negar el importante rol que juegan las creencias en el quehacer docente (Pajares, 1992). Con todo, la construcción de una explicación sostenible acerca de ellas es necesaria para poder dar cuenta de su papel en el pensamiento y prácticas de los/as docentes.

Guerra (2012) indica que las personas, a lo largo de los años de escolarización, desarrollan un conjunto de creencias estructuradas producto de la participación en procesos educativos que promueven de forma implícita o explícita ciertos modos de comprender la educación, construyendo así diversas creencias sobre el aprendizaje, la enseñanza, el rol de los/as docentes, etc. Espontáneamente y sin una intencionalidad pedagógica, dicho conjunto de creencias se establece como el principal marco interpretativo con que el sujeto opera en los diversos contextos de enseñanza-aprendizaje. Cabe preguntarse, sin embargo, en relación al aprendizaje docente para un contexto diferente al tradicional asociado al aula, ¿la participación en qué prácticas docentes serán las consideradas para el aprendizaje docente de un/a monitor/a?

En general, las creencias se organizan en grados crecientes de complejidad, en donde las menos complejas van sirviendo de base para las más complejas. Esto se conoce también como

el grado de sofisticación de las creencias (Kallio, 2011; Liitos, Kallio y Tynjälä, 2012). En relación a las creencias que conciernen más directamente al quehacer docente, se han identificado las creencias sobre el conocimiento (Guerra, 2012; Hofer y Pintrich, 1997; Hofer y Bendixen, 2012), y las creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza (Pozo et al., 2006, citado en Guerra, 2012; Schraw y Olafson, 2002; 2006, citados en Guerra, 2012).

Varios estudios se han hecho cargo de la coexistencia de creencias en los sujetos, dando cuenta de que las creencias no se presentan como enfoques puros sino como mixturas y transiciones de una en otra. El modo en que ha sido tratado el concepto en la investigación es por medio del establecimiento de ciertos perfiles, en los cuales se pueden combinar las creencias, en su distinta complejidad (Guerra, 2012).

Sobre el grado de sofisticación de las creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza, se ha evidenciado cierta diferencia entre los/as docentes de preescolar, y de primer y segundo ciclo básico, frente a docentes de educación media, en donde los/as últimos/as presentan creencias con una mayor tendencia a la sofisticación (Guerra, 2008; García y Sebastián, 2011). Guerra (2008) ha explicado esta diferencia en base a la literatura existente al respecto, la cual da cuenta de que la formación superior vinculada a una disciplina específica se relaciona con el desarrollo de creencias más sofisticadas. Por otra parte, la autora dio cuenta de diferencias por edad, mostrando que los/as docentes con más años de ejercicio tendían al polo más ingenuo, pero estos hallazgos no fueron encontrados en García y Sebastián (2011).

Preguntas directrices

A lo largo del desarrollo teórico, se ha podido enhebrar el siguiente argumento: las actividades extracurriculares, en tanto espacios de formación, son una instancia de aprendizaje y desarrollo relevante para /as jóvenes; a su vez, son los/as monitores/as de las actividades los/as principales encargados/as de generar las condiciones para que la participación en ellas lleve a los efectos descritos; por su parte, los/as monitores/as operan

con ciertas creencias, las cuales se articulan con una determinada trayectoria personal, lo que da sustento para establecer el espacio educativo y la adopción de un rol específico.

Considerando la propuesta teórica generada, el estudio que aquí reseñamos tiene como preguntas directrices: ¿qué elementos configuran el rol adoptado por monitores/as de actividades extracurriculares?; ¿cómo se relaciona la trayectoria del sujeto con el rol del/la monitor/a?; ¿cómo se relaciona la propuesta que hace el/la monitor/a de la actividad con el rol adoptado?; ¿en qué se parece y en qué se diferencia su trabajo del de un/a docente de aula?

Metodología

El estudio fue de tipo descriptivo y exploratorio (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Se optó por un enfoque mixto para dar cuenta tanto de amplitud como de profundidad (Johnson, Onwuegbuzie y Turner, 2007). Por ser un área de investigación poco desarrollada, es necesario describir cómo se presenta el constructo en la población de interés, buscando amplitud en el estudio; asimismo, significa un avance en la línea de investigación intentar dar profundidad a la exploración, con lo que un método mixto, cuantitativo y cualitativo, se vuelve una opción razonable. El modo en que se empleó la metodología mixta fue a través de un diseño étápico, el cual da cuenta de dos procesos distintos, el cuantitativo y el cualitativo, que se informan mutuamente (Creswell, 2013); así fue como en una primera fase cuantitativa, se midió las creencias identificando perfiles para los sujetos para poder realizar así comparaciones dentro de la muestra y, luego, a propósito de ellas, pensar en entrevistas que dieran nuevas luces del fenómeno. Junto a esto, el diseño contempla un proceso reflexivo constante, dado que los elementos de análisis cuantitativos y cualitativos pueden aportarse mutuamente al desarrollo del análisis de los datos. De este modo, primero se aplicaron cuestionarios para describir a la población y analizar diferencias dentro de la misma, y luego se realizaron entrevistas focalizadas, dando con esto un carácter de tipo cualitativo a la investigación, dada su apertura hacia la comprensión del objeto de estudio (Flick, 2009).

El presente artículo se focalizará en los resultados cualitativos, en donde se utilizó la Teoría Fundada Informada, tal como es argumentada por Thornberg (2012).

Los participantes del estudio fueron monitores/as de actividades extracurriculares que participaban del proyecto mayor. Se utilizó un muestro intencionado, donde se buscó entrevistar monitores/as que representaran la diversidad de los/as participantes del estudio principal. Los/as participantes están representados en la Tabla 1.

Tabla 1

Cuadro resumen participantes de entrevistas

Participante	E1	E2	E3	E4
Sexo	Hombre	Mujer	Mujer	Hombre
Edad	22 años	46 años	20 años	28 años
Tiempo siendo monitor	5 años	2 años	3 años	2 años
Participación como beneficiario/a en actividades	En la misma actividad	No	No	En la misma actividad
Nivel educacional	Educación superior en curso	Profesional	Educación superior en curso	Profesional
Estudios relacionados con la actividad	Estudios especializados	Estudios superiores	No	Estudios superiores
Tipo de actividad	Scout	Académica	Académica	Deporte
Tipo de establecimiento	Colegio	Colegio	Otro	Centro/Club deportivo

Rango de edad de los/as participantes	Niños/as de educación básica y jóvenes de educación media	Niños/as de educación básica y jóvenes de educación media	Niños/as de educación parvularia y niños/as de educación básica	Niños/as de educación parvularia, niños/as de educación básica y jóvenes de educación media
Tiempo de dedicación a ser monitor/a	Entre 5 y 10 horas a la semana	Entre 1 y 2 horas a la semana	Entre 5 y 10 horas a la semana	Entre 5 y 10 horas a la semana

Instrumento y plan de análisis

Las entrevistas fueron semiestructuradas (Flick, 2009), alimentadas por los resultados de la fase descriptiva. La pauta de entrevistas fue revisada por un grupo de personas expertas, en donde se hicieron observaciones y propuestas de modificación de esta; además, se realizó una primera entrevista piloto para testear la pauta. La pauta de entrevistas definitiva cuenta con cuatro momentos: el primero consta de preguntas para iniciar la entrevista; el segundo incluye preguntas con respecto a la trayectoria del sujeto; el tercer momento plantea preguntas sobre la actividad; y el último momento incorpora preguntas referidas a las similitudes y diferencias respecto a los/as docentes de aula.

Las entrevistas fueron analizadas siguiendo un procedimiento de codificación teóricamente guiada (Thornberg y Charmaz, 2014), el cual pretende dar cuenta de si la información levantada se condice con las categorías teóricamente descritas y cuáles podrían estar faltando por describir.

Resultados

Las categorías emergentes fueron las siguientes: 1) “Creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza”, con sus subcategorías 1.a) “Creencias interpretativas” y 1.b) “Creencias constructivistas”; 2) “Trayectorias”, con sus subcategorías 2.a) “Trayectoria biográfica”, 2.b) “Trayectoria identitaria”, y 2.c) “Trayectoria de aprendizaje”; 3) “La actividad”; y 4) “Rol”, con sus subcategorizaciones en 4.a) “Propósito del/la monitor/a” y 4.b) “Diferenciación con los/as docentes de aula”.

1) Creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza

Esta categoría abarca aquellas referencias explícitas e implícitas que pueden dar cuenta de una determinada forma de comprender los procesos de aprendizaje y enseñanza. La categoría se divide en creencias “interpretativas” y “constructivistas”. Se ha decidido utilizar esa conceptualización siguiendo el desarrollo presentado en Guerra (2012); con todo, existen otras formas de creencias, las “directas” y “posmodernas”, las cuales están teóricamente descritas, pero no emergieron en las entrevistas.

1.a) Creencias interpretativas: se refieren a una forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje como la transmisión de conocimientos desde un supuesto realista, en donde el sujeto distorsiona ese conocimiento: “Aprender, yo creo que es el proceso de darle un significado a lo que te han transmitido y ocuparlo, poder usarlo en algo” (E3, 39).

1.b) Creencias constructivistas: se refieren a la comprensión del proceso como una construcción activa del sujeto, en donde el/la educador/a debe buscar modos de promover el cambio en las personas.

Cuando escribimos, cuando hablan frente a la cámara o incluso radio, les queda. Les queda y no tienen que tomar apuntes. Entonces, es bajar, es cristalizar un concepto, es bajar rápidamente unos conceptos que son muy etéreos, bajarlos a una acción concreta (...) (E2, 41).

2) Trayectorias

Tomando como referencia la conceptualización de Bourgeois (2009), esta categoría se refiere a aquellos elementos narrados por los sujetos que hacen alusión al carácter diacrónico de la producción de sí mismos, en función de diferentes dimensiones en sus vidas.

2.a) Trayectoria biográfica: incluye aquellos elementos de la biografía del sujeto relacionados con su trabajo como monitor/a, tales como experiencias o reflexiones pasadas que motivan el camino hacia trabajar como tal.

Cuando era niña siempre me llamó la atención ser profesora, pero no lo concreté debido a algunas presiones o por la moda que no se usaba mucho estudiar pedagogía en ese tiempo. (...). Entonces aquí fue un reencontrarme (E2, 11).

2.b) Trayectoria identitaria: incluye aquellos elementos de la identidad del sujeto relacionados con su trabajo como monitor/a, tales como el modo en que se ve y conceptualiza a sí mismo/a, su autoimagen y otros elementos que son relevantes en su narración de sí.

Como que se juega mucho de uno... de lo que uno habría querido también, lo que a uno no le gustaba que se hiciera pero que al mismo tiempo a lo mejor a los niños, sí. Entonces, uno tiene que decir 'ya, en realidad a ellos les gusta'. Es complicado al mismo tiempo también el trabajo de uno, uno lo valora a veces mucho y de repente no es tan valorado desde los otros jefes, o al revés justamente está fallando por mucho que uno lo valore... siempre se juega esa dualidad de..., *okay*, cuánto estoy poniendo por los niños y cuánto estoy jugando por uno, porque al final a uno también le gusta lo que está haciendo (E1, 29).

2.c) Trayectoria de aprendizaje: incluye aquellos momentos y espacios de formación por los que el sujeto ha transitado en función de su trabajo como monitor, considerando también los modos típicos de enfrentarse a sus propias necesidades de formación para el desempeño del trabajo.

Insistí mucho en mi grupo en cómo conseguir los contactos para hacer los cursos de formación que te ofrece la Asociación de Guías y Scout de Chile. (...). En teoría son

más requisitos que otra cosa, pero la invitación siempre está a hacerlos. Y ahí he seguido formándome en esa línea (...). Al mismo tiempo como que te abre las puertas para ir averiguando dónde seguir investigando, también como para la autoformación. Al final, los cabros cambian y uno tiene que ponerse al día no más. (...). Al final, está el clásico testimonio de cómo [hacía las cosas] ‘la gente que estuvo antes que uno’... como que inevitablemente uno también le va aprendiendo los trucos... hay cosas que uno va copiando, cosas que te van contando como ‘no, yo hacía esto porque...’. Al final, la gran gracia del asistente es ir viendo cómo los más grandes trabajaban y cuando se van como que igual te *quedai* con ese bagaje (E1, 21-25).

Yo creo que sobre la práctica uno aprende lo esencial para toda la vida, más allá de la teoría. (...) y ahí el *feedback* o la retroalimentación de lo que haces te va construyendo como persona. [La retroalimentación] profesor-alumno o entrenador-gimnasta o deportista, o colegas, jefe, etcétera, todo te genera información que puede ser relevante. (...). Y, obviamente, autocuestionándose lo que uno hace y tratando de ser mejor (E4, 32-39).

3) La actividad

Esta categoría se refiere al modo en que los sujetos piensan y valoran la actividad como un espacio de desarrollo para los/as estudiantes. En general, la categoría da cuenta de una actividad extracurricular positiva y promotora de desarrollo, más libre y didáctica, en donde es posible lograr tanto un mejor aprendizaje como un mayor enfoque en los/as estudiantes.

No es que yo quiera echar a pelear el taller con la pedagogía, porque no funciona así, pero sí creo que es un complemento necesario y que ayuda bastante a que el cabro de repente no salga tan dañado cuando no da abasto desde la educación tradicional (E1, 63).

No hay una anotación negativa o positiva, no tengo un libro de clases, ni tampoco los puedo expulsar ni llamar al apoderado, entonces los niños no están bajo una presión, por lo tanto, son más libres. Y al ser más libres, aprenden mejor (E2, 39).

Yo personalmente encuentro que todo se complementa porque nuestra actividad es mucho más parecida a un juego, de hecho, funciona como un juego la verdad (...). Estás enseñando a jugar, pero recordando que siempre hay que mantener los valores. Y yo creo que eso, así, debería ser toda la educación. Donde concentrarse valga la pena por sí (...), en vez de escuchando al profesor (...). [Es] muy dinámico, pero a la vez transmite las otras cosas que espera la educación (E3, 51).

Es que, claro, si es una persona que está sufriendo no la voy a obligar a poner una punta de pie, porque lo primero es la persona, después es lo que hagamos (E4, 109).

4) Rol

Esta categoría se refiere a aquellas autodefiniciones del rol que los sujetos adoptan en su trabajo como monitores/as. La categoría se divide en dos modos de llegar a la definición de rol que emergieron en las entrevistas: el rol entendido como el “propósito del/la monitor/a”, y entendido en “diferenciación con los/as docentes de aula”. En general, el rol del/la monitor/a se asocia a ser un agente de cambio en la vida de las personas; asimismo, deben proveer las condiciones para que el espacio sea el adecuado a las necesidades específicas de los/as participantes. El rol implica ir más allá que los/as docentes de la educación formal: el/la monitor/a debe estar involucrado/a y atento/a, acompañando y promoviendo el desarrollo personal.

4.a) Propósito del/la monitor/a: caracteriza los objetivos o intenciones personales de los/as entrevistados/as a lograr con la actividad, los cuales son, en general, acompañar y promover el (buen) desarrollo de los/as estudiantes; en este sentido, y con los datos levantados en las entrevistas, es posible caracterizar el propósito del/a monitor/a como configurar espacios promotores de buenas relaciones, de autoconocimiento y de autovaloración, contribuyendo en lo posible a que los/as jóvenes puedan construirse a sí mismos/as.

Como que es inevitable llegar a la frase cliché de ‘contribuir al desarrollo integral de los niños y construir un mundo mejor’, pero la verdad es que, para mí, que el cabro esté contento es esencial, sin eso no funciona. Y siento que a través de eso justamente

es que lo que hagamos le sirva. Al corto, al mediano, al largo plazo, eso ya se verá en el minuto, pero que le sirva (E1, 37).

Siento que yo puedo, desde mi vereda, contribuir en su desarrollo como adultos, o sea, de joven a ser adultos. Pienso que yo, por muy pequeño que sea lo que yo estoy haciendo, yo puedo generar un cambio en ellos que tal vez perdure cuando ellos sean adultos (E2, 17).

Ser un instrumento para que la persona se forme a sí misma, a través de mis conocimientos y mi gusto por esta disciplina en específico, lo que involucra también la práctica de los buenos valores, la autosuperación, etcétera. Es ser un canal para que la persona sea más feliz, se construya a sí misma y avance (E4, 105).

4.b) Diferenciación con los/as docentes de aula: se refiere a la definición de rol teniendo como referencia aquello que no se logra en la escolaridad formal. En términos generales, esta categoría da cuenta de una conceptualización del rol a partir de aquello que no se está haciendo bien en dicho contexto; de este modo, el aula sirve como un contrapunto, o un modo típico, a partir del cual diferenciarse por oposición. Los principales puntos de distinción relevados dicen relación con las posibilidades de cercanía con los/as estudiantes, de libertad curricular, la falta de evaluación y, en general, la libertad y voluntariedad con la que se hace el trabajo: “[Me diferencio de un profesor de aula] en la empatía que tengo yo con los alumnos” (E2, 35).

Ojalá todos lo hicieran por vocación. A mí me produce demasiado agrado llegar a mis niños, me alegran el día entonces siento que llego con una disposición diferente, en horario diferente, que estoy menos horas, entonces soy menos rígida con ellos. Yo veo que los profesores están cansadísimos, están como distraídos cuando ellos tienen que dejar a los niños y yo los pesco. Es un poco eso de la energía y eso de fijarme en especial en la personalidad, no sé si en la personalidad, pero en el carácter de cada niño. Como estoy tan poco tiempo, lo intento hacer lo más ameno posible. La verdad, pienso cómo está el niño, con quién juntarlo, quizás soy una profesora más personalizada que una profesora de todos los días, todo el día (E3, 49).

[A un docente de aula] te van a evaluar, te van a calificar con un número y eso va a representar tu desempeño. ¿Por qué? Si no conozco a la persona en lo profundo. No sé si no quiere hacer esto y lo hace igual. Y aunque lo haga más o menos, para él, es igual un logro porque no lo quiso hacer, pero por aprender, no sé, o por jugársela, lo hizo igual, por darte un ejemplo. Entonces no se puede juzgar, no se puede valorar eso según mi perspectiva. O sea, de poder, se puede, pero según mi forma de pensar... no se puede ver a una persona así (E4, 95).

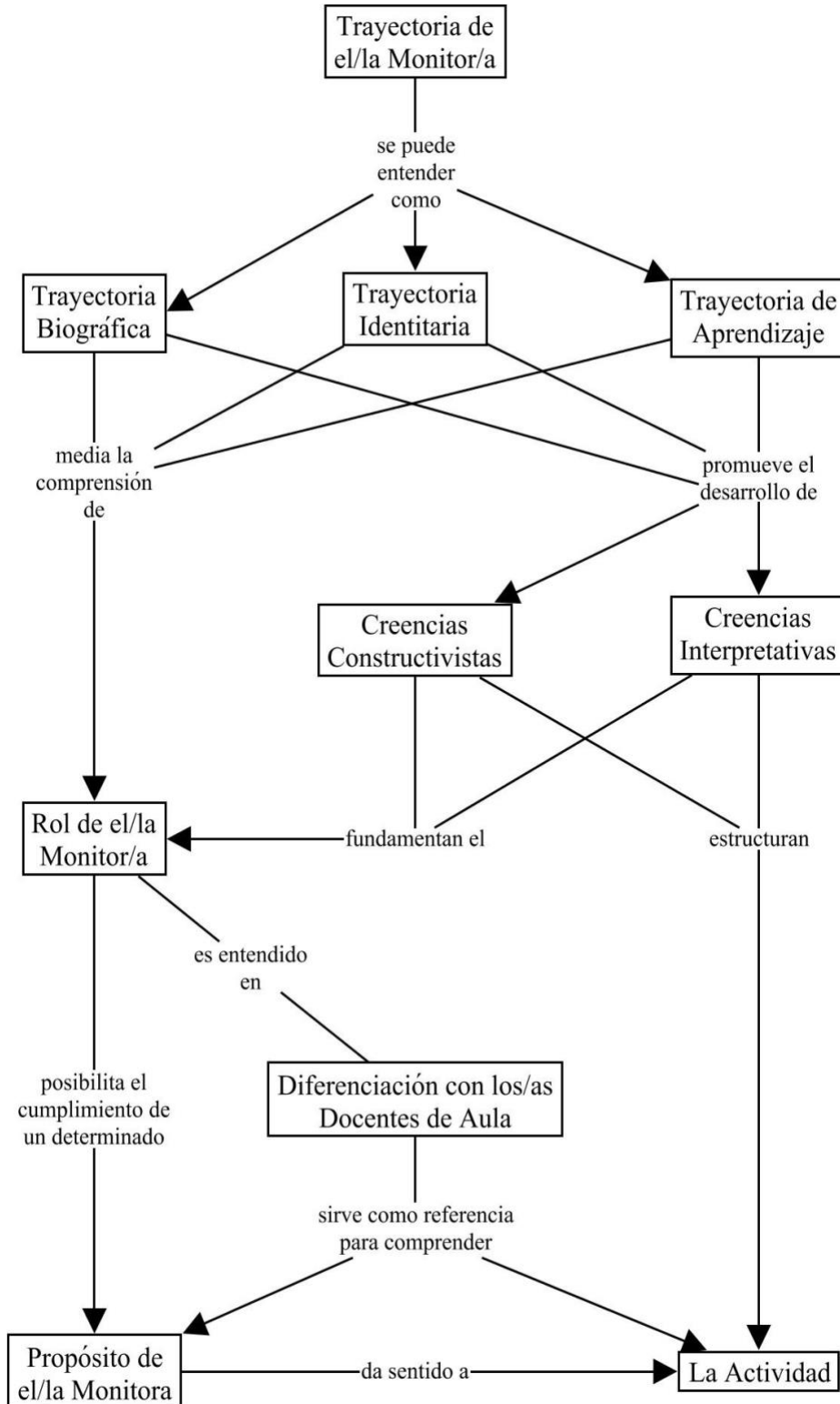
Como propuesta de integración y estructuración de los resultados transformados en categorías, se ha elaborado un mapa conceptual (Figura 1) que intenta condensar las posibles relaciones entre las categorías.

Entablando puentes entre las categorías se ha identificado un importante nivel de imbricación entre los resultados, notándose en que lo declarado por los/as entrevistados/as en una misma viñeta da luces para la comprensión de diferentes categorías.

Con todo, se ha establecido una cierta lógica de relaciones conceptuales a partir del proceso de estructuración temporal en el discurso de los sujetos. Se ha podido dar cuenta del papel de las trayectorias de los sujetos tanto en el desarrollo de sus creencias, como en la comprensión de los/as mismos sobre su rol como monitores/as. A su vez, se ha podido notar que las creencias de los sujetos fundamentan ciertos aspectos del rol adoptado, como también ofrecen una cierta estructura a la actividad.

Figura 1

Propuesta de relaciones conceptuales entre las categorías



El rol del/la monitor/a, por una parte, ha mostrado ser un medio que posibilita el cumplimiento de un determinado propósito, que da sentido a la actividad; por otra parte, este rol se ha logrado entender mejor desde una cierta diferenciación con los/as docentes de aula, los/as cuales se han utilizado como un marco de referencia para dar luces de comprensión tanto al propósito del sujeto como a la actividad en sí misma.

Discusión

Con los resultados levantados, es posible afirmar que, en general, las creencias de los/as monitores/as de actividades extracurriculares son congruentes con las de los/as docentes y estudiantes de pedagogía en enseñanza media descritas en investigaciones pasadas (Guerra 2008; García y Sebastián, 2011).

Los roles que se han identificado refieren a una relación de cercanía y, en algún sentido, de protección; el rol del/la monitor/a es el de una persona adulta quien, con su tiempo y disposición a establecer relaciones más cercanas que los/as docentes de aula, puede ofrecer un espacio de desarrollo novedoso y centrado más en el/la estudiante que en el objeto de la actividad.

Para los/as entrevistados/as, el rol del/la monitor/a implica movilizar un determinado cuerpo de conocimientos y estrategias provenientes de una disciplina en particular, en función de los objetivos específicos de cada uno/a; de este modo, independientemente del tipo de actividad, el/la monitor/a tiene la posibilidad de establecer dicho espacio como uno de acompañamiento, formación de redes, autorregulación, construcción identitaria e, incluso, aprendizaje disciplinar.

Los resultados referentes al rol del/la monitor/a en las actividades extracurriculares son coherentes con los postulados en las investigaciones previas sobre su caracterización y funciones (Hilfinger et. al., 2005; Rhodes, 2004; Grossman et. al. 2007; Rhodes y DuBois, 2008; Trena et. al., 2012; Stewart y Openshaw, 2014), pero con algunas salvedades.

Es interesante notar que ningún/a entrevistado/a ha tratado con un nombre específico (concepto) el cómo entiende su rol, manteniendo así la dificultad de acuñar un término que pueda dar cuenta del trabajo realizado. Es posible pensar que, dada su relación en tensión con su referente, el docente de aula, referirse al rol del/la monitor/a como un/a docente más, resulte particularmente difícil para los/as entrevistados/as. A su vez, no hubo referencias a tomar la posición de un/a “amigo/a” o “padre/madre” en relación con los/as estudiantes, con lo que se estrecha todavía más las posibilidades de conceptualizar en un término el papel que juega la persona adulta en la actividad.

Por otra parte, la adopción del rol se encuentra en el centro de la propuesta, mostrándose como una posibilidad de articulación entre los fundamentos teóricos e históricos del sujeto, y la materialización de un determinado objetivo sostenido en la actividad extracurricular. En este sentido, tanto los hitos biográficos como la elección de una carrera universitaria, las tensiones identitarias como la valoración del propio trabajo, los caminos de aprendizaje emprendidos para formarse como monitor/a como las diferentes conceptualizaciones cotidianas del proceso de enseñanza-aprendizaje dan forma a un cierto modo de pensar la adopción del rol del monitor/a. A su vez, el rol adoptado genera condiciones de posibilidad al cumplimiento de un cierto propósito del/la monitor/a, un objetivo más o menos explícito que se espera lograr en la actividad y que le da sentido a esta.

Las categorías entonces pueden entenderse mejor como un sistema con diferentes piezas que se van articulando como un producto del desarrollo de los sujetos. El sistema contaría con elementos relativamente poco sistemáticos y poco conscientes, como las creencias y otros, quizás no más sistemáticos, pero sí más conscientes como una cierta percepción de la educación formal o el propósito personal que se persigue en la realización de la actividad.

Una pieza medular del sistema, un engranaje clave, sería el rol adoptado por la persona adulta a cargo de la estructuración de la actividad. El rol, entonces, sintetizaría los aspectos históricos, biográficos y de aprendizaje del sujeto, proyectándolos hacia un futuro deseado, que se materializa en una serie de acciones posibles de realizar en la actividad extracurricular.

La actividad, siguiendo esta línea, sería el producto obtenido luego de esta secuencia. Con la lógica trabajada comienza a hacerse notable la frase de E1, quien afirma que la actividad

colabora con que el estudiante “no salga tan dañado cuando no da abasto desde la educación tradicional” (63).

Otro aspecto interesante de discutir y continuar explorando en próximos estudios es la aparente paradoja que este artículo pone en evidencia, a saber, ¿cómo puede ser que las creencias sean similares entre los/as monitores y los/as docentes de enseñanza media y, al mismo tiempo, la descripción y la fundamentación del rol sean elaboradas por diferenciación con los/as docentes?

Por una parte, es posible pensar que la diferencia entre ambos trabajos no sea una diferencia esencial: no son radicalmente distintos, sino que sus condiciones de materialidad en la realización del trabajo condicionan sus posibilidades de ejecución del rol. En otras palabras, es pensable que los/as docentes, creyendo lo mismo que los/as monitores/as, no pueden realizar su acción del mismo modo en tanto las condiciones de producción difieren lo suficiente como para que el/la docente “esté haciendo lo mejor que puede con las condiciones que tiene”. Esta hipótesis tendría sentido en función de la relevancia dada a la flexibilidad de la actividad extracurricular, entre otras diferencias con la docencia tradicional.

Por otra parte, también podría suceder que, dado que una gran cantidad de monitores/as no son ni se han formado en docencia en los modos típicos de la formación docente, el modo que tienen de percibir el trabajo de los/as docentes sea en realidad una idealización (tendiente a una idealización negativa). Es posible que este modo de percibir el trabajo docente se encuentre mediando una imagen de un ser contra el cual mirarse, pero buscando una diferencia. En otras palabras, los/as monitores/as pueden estar mirando un trabajo docente que no es tal, a partir del cual creen ser diferentes y a partir de lo cual configuran un cierto modo de operar.

Limitaciones y futuras proyecciones

Entre las limitaciones del estudio pueden encontrarse principalmente dificultades metodológicas. Es necesario continuar en la exploración de la relación entre los marcos teóricos y metodológicos de docentes y monitores/as, ya que no resulta evidente por sí mismo

que ambos marcos en docencia sean susceptibles de ser utilizados en monitores/as, sin modificaciones. Aunque previo al artículo no se contaba con antecedentes suficientes para hacer explícita esta tensión, la emergencia de una categoría de definición de rol por diferenciación con los/as docentes de aula permite pensar que es posible que existan diferencias más profundas que se escapen a las herramientas metodológicas desarrolladas para el contexto de educación formal en aula.

Otra limitación en la presente investigación es la dificultad de recolección de datos. Pese a los esfuerzos por contactar monitores/as en colegios y centros comunales y municipales, la cantidad de participantes fue relativamente baja y, posiblemente, haya existido un cierto nivel de autoselección en la participación.

Congruente con las dificultades en el contacto de participantes, es posible que exista una cierta propensión a la participación en investigaciones como esta en sujetos que tengan una determinada trayectoria que los posicionen mejor frente a otros.

Concluyendo, es importante mencionar algunas de las numerosas proyecciones que tiene el presente trabajo. Primeramente, esta investigación y otras como esta deben ser socializadas de tal modo que logren impulsar la búsqueda de puentes entre el trabajo en educación formal y los hallazgos en educación no-formal. Es importante que el trabajo científico sistemático en contextos extracurriculares pueda servir al progreso en la educación formal desde lo que se realiza con éxito fuera de las salas de clases. Ya se ha señalado la relevancia de estos espacios de formación, por lo que se hace ineludible fomentar el desarrollo teórico y empírico en esta área, y establecer modos de articulación con la investigación ya existente en docencia y educación formal.

Por otra parte, es necesario profundizar en la descripción de la población de monitores/as, buscando una mayor muestra que permita establecer mejores bases para el desarrollo de la línea de investigación. Algunos aspectos por continuar explorando en este respecto son las condiciones de trabajo en los distintos establecimientos, es decir, si es relevante preguntarse por diferencias según la dependencia institucional de la actividad. Además, sería interesante profundizar en las trayectorias de los/as monitores/as, y en la relación con los espacios de

formación y reflexión pedagógica, y la vinculación entre su trabajo como monitor/a y su trabajo “estable”, si lo hubiera.

Por último, dadas las condiciones de producción de la presente investigación, es relevante mencionar que esta no debe ser el último esfuerzo por comprender el rol de los/as monitores/as en las actividades extracurriculares, ni el papel que juegan en la construcción de dicho rol sus creencias y su trayectoria. Es importante que la propuesta de articulación de las categorías que emergieron en este estudio continúe siendo puesta a prueba, complejizada y perfeccionada en la medida que nuevos planteamientos y desarrollos tanto teóricos como empíricos abran espacio a la posibilidad de repensar las propuestas aquí desarrolladas.

En términos generales, este artículo ha intentado explorar un área poco desarrollada en investigación: las actividades extracurriculares. Especialmente, el/la monitor/a aparece como un actor relevante en la conformación de estos espacios y profundizar en su rol puede ser fundamental para una mejor comprensión de las acciones emprendidas por estos/as. Sin duda, el trabajo realizado en actividades extracurriculares es de gran valor para los/as estudiantes y ya hoy sabemos que también lo es para los/as monitores/as: “por muy pequeño que sea lo que yo estoy haciendo, yo puedo generar un cambio en ellos que tal vez perdure cuando ellos sean adultos” (E2, 17).

Referencias

- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. En J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle y J.-C. Ruano-Borbalan (Sous la direction de) *Encyclopédie de la formation* (pp. 31-70). Paris: PUF.
- Caldwell, L. L., y Witt, P. A. (2011). Leisure, recreation, and play from a developmental context. *New Directions for Student Leadership*, (130), 13-27.
- Cole, M. (1998). *Cultural psychology: An Once and Future Discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. London: Sage Publications.
- DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., y Valentine, J. C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 57-91.
- Dworkin, J. B., Larson, R., y Hansen, D. (2003). Adolescents' accounts of growth experiences in Youth Activities. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 17-26.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., y Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865-889.
- Feldman, A. F., y Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75(2), 159-210.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. London: Sage Publications.
- Gallardo, G. y Sebastián, C. (2016). Exclusión e involucramiento con el aprendizaje: una propuesta de comprensión desde los enfoques histórico-culturales. En P. Freire, R. Moretti y F. Burrows (Eds.). *Aprender con otros: aproximaciones psicosociales sobre el aprendizaje en contextos educativos* (pp. 281-308). Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- García, M. R., y Sebastián, C. (2011). Creencias epistemológicas de estudiantes de pedagogía en educación parvularia, básica y media: ¿diferencias en la formación inicial docente? *Psyche*, 20(1), 29-43.
- Grossman, J., Campbell, M., y Raley, B. (2007). Quality time after school: What instructors can do to enhance learning. *Public/Private Ventures in Brief*. Recuperado de <https://www.issuelab.org/resources/560/560.pdf>
- Guerra, P. (2008). *Creencias epistemológicas y de eficacia docente de profesores que postulan al programa de acreditación de excelencia pedagógica y su relación con*

- las prácticas de aula*. Tesis de Magíster en Psicología, Mención Psicología Educacional. Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Guerra, P. (2012). *Análisis del cambio en las creencias sobre el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza en estudiantes de pedagogía en el contexto de su formación inicial*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Hansen, D., Larson, R., & Dworkin, J. (2003). What Adolescents Learn in Organized Youth Activities: A Survey of Self-Reported Developmental Experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 25-55.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mcgraw-Hill.
- Hilfinger, D., Fore, E., McLoughlin, K., y Parra-Medina, D. (2005). Adult Roles in Community-Based Youth Empowerment Programs: Implications for Best Practices. *Family Community Health* 28(4), 320-337.
- Hofer, B., y Bendixen, L. D. (2012). Personal epistemology: Theory, Research, and Future Directions. *APA Educational Psychology Handbook*, (1), 227-256.
- Hofer, B., y Pintrich, P. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., y Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Jones, J., y Deutsch, N. (2010). Relational Strategies in After-School Settings: How Staff-Youth Relationships Support Positive Development. *Youth & Society*, (43), 1381-1406.
- Kallio, E. (2011). Integrative Thinking Is the Key: An Evaluation of Current Research into the Development of Adult Thinking. *Theory & Psychology*, 21(6), 785-801.

- Kupersmidt, J., Stump, K., Stelter, R. y Rhodes, J. (2017). Mentoring Program Practices As Predictors of Match Longevity. *Journal of Community Psychology*, (1), 1-16.
- Larson, R. (2000). Toward a Psychology of Positive Youth Development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- Larson, R., y Verma, S. (1999). How Children and Adolescents Spend Time Across the World: Work, Play, and Developmental Opportunities. *Psychological Bulletin*, 125(6), 701-736.
- Liitos, H. M., Kallio, E., y Tynjälä, P. (2012). Transformations Toward Mature Thinking: Challenges for Education and Learning. En P. Tynjala, M.L. Stenström y M. Saarnivaara, (Eds.). *Transitions and Transformations in Learning and Education* (pp. 51-66). Netherlands: Springer.
- Little, P., Wimer, C., y Weiss, H. (2008). After School Programs in the 21st Century: Their Potential and What it Takes to Achieve it. *Issues and Opportunities in Out-of-School Time Evaluation*, (10), 1-12.
- Mahoney, J. L., Larson, R. W., Eccles, J. S., y Lord, H. (2005). Organized Activities as Developmental Contexts for Children and Adolescents. En J. L. Mahoney, R. W. Larson y J.S. Eccles, (Eds.). *Organized Activities as Contexts of Development: Extracurricular Activities, After School and Community Programs* (pp. 3-22). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Osgood, W., Anderson, A., y Shaffer, J. (2005). Unstructured Leisure in the After-School Hours. En J. L. Mahoney, R. W. Larson y J.S. Eccles, (Eds.), *Organized Activities as Contexts of Development: Extracurricular Activities, After School and Community Programs* (pp. 45-64). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pajares, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Rhodes, J. (2004). The Critical Ingredient: Caring Youth-Staff Relationships in After-School Settings. *New Directions for Youth Development*, (101), 145-161.

- Rhodes, J., y DuBois, D. (2008). Mentoring Relationships and Programs for Youth. *Current Directions in Psychological Science*, 17(4), 254-258.
- Rojas, M., y Berger, C. (2017). El rol de las experiencias relacionales con profesores en la construcción identitaria de estudiantes de pedagogía. *Pensamiento Educativo*, 54(1), 1-20.
- Romi, S., y Schmida, M. (2009). Non-Formal Education: A Major Educational Force in the Postmodern Era. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 257-273.
- Sebastián, C., Gallardo, G. y Calderón, M. (2016). Sentido identitario de la formación. Una propuesta para articular el desarrollo de la identidad y el aprendizaje en contextos educativos. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 4-12.
- Shernoff, D. (2010). Engagement in After-School Programs as a Predictor of Social Competence and Academic Performance. *American Journal of Community Psychology*, (45), 325-337.
- Stewart, C., y Openshaw, L. (2014). Youth Mentoring: What Is It and What Do We Know? *Journal of Evidence-Based Social Work*, 11(4), 328-336.
- Thornberg, R. (2012). Informed Grounded Theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(3), 243-259.
- Thornberg, R., y Charmaz, K. (2014). Grounded Theory and Theoretical Coding. En U. Flick. (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 153-169). London: Sage.
- Trena, A., Skinner, R. y Mundhenk, S. (2012). Youth Mentoring: Program and Mentor Best Practices. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 104(2), 38-44.
- Vygotski, L. (1993). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En *Obras Escogidas: Volumen 3. Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor.

Walker, K. (2010). The Multiple Roles That Youth Development Program Leaders Adopt with Youth. *Youth & Society*, 20(10), 1-21.