

Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín
(*Compilador*)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

Alejandro Rodríguez-Martín

(Comp.)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: www.uniovi.es/publicaciones

servipub@uniovi.es

I.S.B.N.: 978-84-16664-50-4

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo y soporte, sin la preceptiva autorización.

¿Cómo citar esta obra?

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.



ÍNDICE

Presentación	9
<i>Eje Temático 1.</i>	
<hr/>	
Políticas socioeducativas inclusivas y formación del profesorado	13
<i>Eje Temático 2.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en Educación Infantil y Primaria	503
<i>Eje Temático 3.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato, Formación Profesional y otras enseñanzas	1399
<i>Eje Temático 4.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad	1807
<i>Eje Temático 5</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social	2325
<i>Eje Temático 6.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral	2611

ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO PROTAGONIZADOS POR MENTORES A SUS DOCENTES PRINCIPIANTES

**González-Miguel, Sandra¹, Mayor Ruíz, Cristina²
Hernández de la Torre, Elena³**

Universidad de Sevilla, España

¹ e-mail: sangonmig@hotmail.com, ² e-mail: crismayr@us.es,

³ e-mail: eht@us.es

Resumen. Los profesores principiantes cuando se inician en la docencia recorren una etapa de profundas inquietudes e inseguridades, por ello surge en la literatura especializada programas formativos con el acompañamiento de profesores con más experiencia que pueden ayudar en el proceso de transición. En la presente comunicación presentamos un estudio sobre el análisis de los procesos de acompañamiento a docentes principiantes desde el perfil del mentor en el seno del programa INDUCTIO. Éste trata sobre la inducción profesional y surge del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) de La República Dominicana, junto con el grupo de investigación IDEA de la Universidad de Sevilla e INTEC (Instituto Tecnológico de Santo Domingo). El objetivo general se centra en analizar los procesos de asesoramiento: fases, procedimientos, etc; describiendo objetivos específicos como son el conocer las condiciones o factores que influyen en el acompañamiento; analizar el tipo de interacción entre mentores y docentes principiantes y explorar la planificación del proceso como práctica innovadora inclusiva en el ámbito laboral. La metodología utilizada es de corte cualitativo basada en entrevistas biográficas de tipo semiestructuradas a un total de 44 mentores/as. Como resultados de este estudio podemos señalar que las interacciones son activas durante la práctica del proceso de planificación en el ámbito laboral del mentor. Por lo general, los mentores desarrollan el acompañamiento por fases de planificación entre las que se encuentran: cronogramas, diarios, visitas, etc. Destacamos que el rol del mentor tiene carencias formativas en cuanto a contenidos didácticos, interactivos, formativos y evaluativos.

Palabras clave: asesoramiento, desarrollo profesional, inducción, mentores, docentes principiantes.



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Actualmente, el proceso de inducción a la práctica profesional de docentes va tomando fuerzas en su mejora a través de un agente clave definido bajo la palabra mentor. Atendiendo al informe de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la cultura (OEI) (2013): *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica -Metas 2021-*, Desarrollo profesional docente y mejora de la educación, el concepto de inducción a la profesión de la docencia está ligado al proceso de acompañamiento que proporciona un mentor asignado hacia el apoyo al docente principiante. Atendiendo a Wong (2005) encontramos la misma definición de mentoría, definida como un elemento del proceso de inducción a la docencia por parte de profesores noveles. Por lo que el rol del mentor se convierte en una figura relevante para el éxito del proceso de inducción a la práctica profesional inclusiva en el ámbito laboral. El hilo conductor que seguiremos para el estado de la cuestión será: definición y estilos de mentoría y su desarrollo profesional; figura del mentor en cuanto a funciones y modalidades; tipo de interacciones de los mentores con los docentes principiantes; y por último, el asesoramiento como una parte clave de la mentoría.

LA MENTORÍA Y SU DESARROLLO PROFESIONAL

La mentoría está definida como un proceso conjunto del mentor y principiante en el cual, la primera figura cuenta con la experiencia en la organización, proporciona consejos y promueve la mejora en la carrera profesional del principiante (Chao; Walz y Gardner, 2013). Por lo que bajo esta definición y basándonos en la mostrada por Gunuc (2015), el rol del mentor se puede concretar como la persona que guía en el proceso de inducción profesional al docente novel. Destacamos que los docentes más veteranos son los que enseñan su conocimiento experto basado en su teoría y su práctica, ayudando en el propio desarrollo profesional del otro agente citado (Metas, 2021). El desarrollo profesional de los mentores debe incentivarse particularmente para que puedan desarrollar sus habilidades y a su vez puedan ayudar a los principiantes a desarrollar su enseñanza de forma crítica y analítica para conseguir un continuo desarrollo teórico y práctico (Aspfors y Fransson, 2015). Como contribución extra a este autor, encontramos la definición aportada por Marcelo (2009) en la que el desarrollo profesional es necesario para la prosperidad educativa. Siguiendo con la figura del mentor, los autores Orland-Barak y Yinon (2005) destacan que el mentor debe ser una persona abierta y flexible. Del mismo modo, resaltamos la idea de que la mentoría es ejercida a nivel individual pero no podemos obviar que asimismo se da a nivel de grupo por lo que un profesor mentor puede contar con varios docentes principiantes (Vélaz de Medrano, 2009).

ESTILOS Y MODALIDADES DE MENTOR

Centrándonos en las palabras del autor Flores (2014) se puede dar dos estilos de mentoría en los programas de inducción del profesorado principiante: formal (proceso altamente planificado) e informal (ayudas improvisadas). Ambas, sirven de ayuda para los docentes principiantes en su camino hacia la formación continua y buenas prácticas en su quehacer diario en el aula. Por otra vertiente, consideramos las diferentes modalidades de mentor según los autores Zimpher y Rieger (1988): mentor clínico (observación junto a retroacción), mentor colega (ayuda directa al principiante), mentor consultor (desarrolla la función de asesoramiento) y por último, el mentor comunitario (ayuda profesional).

INTERACCIONES EN LA FASE DE INDUCCIÓN A LA PRÁCTICA PROFESIONAL

En el camino hacia la inducción se localizan de forma intrínseca múltiples tipologías de interacciones entre ambos conjuntos de participantes y es que tal y como afirman Díaz Larenas y Bastías Díaz (2013) la interacción constante entre ambos núcleos es considerada resolutive y activa. En el avance temporal, la figura del mentor se ha revalorizado como una persona que interactúa activamente con su docente principiante, sirviendo de modelo en todo momento y tomando una parte importante en el desarrollo profesional del sujeto acompañado (Álvarez, Porta, y Sarasa, 2013). Siguiendo a estos autores determinamos que el rol del mentor se define como guía, asesor o ejemplo en los primeros años de docencia. Atendido al autor Certo (2005), la interacción entre ambas figuras es de apoyo y a su vez, de aprendizaje mutuo. Especificando el tipo de interacción, Inostroza de Celis, Jara, y Tagle (2010) definen que se da un intercambio de ideas mediante el cual, el mentor pone en marcha técnicas que permiten al profesor principiante consolidar habilidades autónomas de su propio cargo profesional y personal, haciendo balance de las debilidades y fortalezas encontradas en el camino que se convierten en principios de aprendizaje.

ASESORAMIENTO DESDE LA FIGURA DEL MENTOR

Llegados a este punto y sin haber realizado ninguna referencia anteriormente a este término, el asesoramiento es destacable como una parte clave de la mentoría. En palabras de Vaillant & Marcelo (2001) indican que los mentores asesoran didáctica y personalmente al profesor principiante convirtiéndose en un elemento de apoyo. Según Athanases y Achinstein (2003) el asesoramiento debe comenzar bajo una base de conocimientos para poder orientar a los docentes principiantes en su proceso de enseñar al alumnado. Bajo este primer contacto con este concepto cabe destacar que su comienzo en el proceso, está regido por las diferentes tipologías de contextos, costumbres, ideas e inquietudes de la persona asesorada, sin olvidar las necesidades surgidas o latentes (Camacho y Rubio, 2008). Como señala Vaillant (2005) el asesoramiento se incluye entre las tareas cronogramadas realizadas por los mentores a



sus docentes principiantes, aunque a su vez, dicha estrategia también puede llevarse a término de la mano de algunos compañeros de profesión a través de consejos, ayuda profesional, mejoras, etc. Por lo que es clave que el mentor desarrolle la labor de asesorar profesionalmente, didácticamente y personalmente al principiante, siendo para este último, un incondicional apoyo. En apoyo a lo anterior, el asesoramiento en el caso de los mentores a sus principiantes, va más enfocado al tipo pedagógico, simplificado a los diferentes roles a abordar en la propia práctica diaria y es desarrollado en un puesto de trabajo concreto (Nicastro, 2008). Por lo que el asesoramiento es fundamental en cualquier proceso de inducción en manos de la figura del mentor, guiando a través de la pedagogía, curriculum, planificación e instrucción a los docentes principiantes.

OBJETIVOS

Objetivo general: Analizar los procesos de asesoramiento: fases, procedimientos, etc. Objetivos específicos: Conocer las condiciones o factores que influyen en el acompañamiento: social, institucional, estructurales, políticas y personales; analizar el tipo de interacción entre mentores y docentes principiantes y explorar la planificación del proceso como práctica innovadora inclusiva en el ámbito laboral.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Desde el enfoque metodológico de carácter cualitativo e interpretativo, nuestro diseño de investigación opta por entrevistas semiestructuradas de tipo biográficas sobre el perfil de mentor/a. Entendemos el concepto de metodología defendido por los autores Taylor y Bodgan (1986) como la manera con la que atendemos a las dificultades y tratamos de dar soluciones. Según Castro y Castro (2001) el método se puede definir como un englobe de acciones ordenadas y realizadas configurando un proceso aceptable para lograr el fin que es el conocimiento.

Diseño metodológico

Como hemos señalado nuestro estudio es eminentemente cualitativo en una población reducida. Se han realizado un total de 44 entrevistas cronogramadas a mentores de La República Dominicana durante los meses de Enero-Febrero del año 2016. Señalamos que la entrevista completa contempla tres dimensiones: desarrollo profesional y personal; asesoramiento; y una última dimensión llamada prospectiva de futuro en cuanto al desempeño del rol de mentor. En este estudio, nos hemos basado en la dimensión sobre el asesoramiento a lo largo de 11 cuestiones, para dar conocimiento de cuáles son las interacciones que mantienen mentores y docentes principiantes y el conocimiento de las secuencias de asesoramiento que realizan los

mentores en su práctica diaria. La validación del instrumento ha sido por jueces o expertos y ha tenido dos fases en su elaboración.

EVIDENCIAS

El análisis del instrumento ha sido a través de un sistema de códigos. Comenzamos por el subcódigo “SEAS” a través del cual indagaremos en las secuencias de asesoramiento a través de las visitas a las escuelas y círculos de aprendizaje. En los datos recogidos encontramos que algunos mentores prefieren realizar un cronograma al mes y otros prefieren realizarlo semanalmente para planificar todas las visitas a realizar y poder comunicarlo al centro educativo. *“Hago un cronograma mensual para ver las visitas que tengo que realizar a los docentes principiantes ya que también tengo que coordinar en el centro bajo la figura de coordinadora pedagógica. Dos días antes le comunico la visitas a las principiantes, busco el objetivo y lo plasmo en la página para el día, observación del proceso o manejo de la disciplina o solamente trabajar con el registro. Luego hacemos el diálogo reflexivo para ver los aspectos a mejorar o a cambiar”*. (E, 25). Otra de las secuencias de asesoramiento más generalizada es que éstos planifican el desarrollo de las visitas a las escuelas. Por lo que a través del siguiente ejemplo, denotamos que los propósitos generalizados para las visitas a las escuelas son la observación no participante o socialización en la cual dialogan ambas partes sobre la práctica en el aula. *“Primero hago el contacto vía telefónica y sabe que voy a ir a visitarla (...) Cuando hago la visita saludo y trato de sentarme en un espacio donde no interrumpa. Me gusta ver la planificación y veo el contenido que está desarrollando”*. (B, 25).

Por el contrario, hay mentores que prefieren no avisar cuando será la visita al centro para comprobar in situ si se está desarrollando la temática a trabajar sin necesidad de la observación directa del mentor. *“Normalmente no suelo avisar para ver los contenidos que trabajan para ver si ellos están asumiendo su parte”*. (I, 25). En la interpretación de este subcódigo hallamos que algunos profesores principiantes realizan autoevaluaciones en la fase de socialización o diálogo con el mentor sobre su propia práctica para llegar de esta forma a conocer los aspectos a mejorar. *“Lo primero es que ellos hagan una autoevaluación de su práctica para ver debilidades y fortalezas, a partir de ello, trabajamos”*. (A.D., 25). El siguiente subcódigo, “PLAS” se describe como la información relacionada con la planificación realizada por mentores/as y el tiempo que le ocupa esta actividad.

En líneas generales, la planificación es de tipo semiestructurada. Las tareas a realizar como mentores si están cerradas pero por ejemplo las visitas a los docentes principiantes y las temáticas a abordar deben estar planificadas pero no cerradas ya que pueden darse situaciones urgentes que requieren de improvisación. *“Está planificado pero se deja paso en función de las necesidades planteadas por las principiantes”*. (B, 27). *“Se dan las dos porque una parte si está planificada y la otra damos paso a la improvisación en función de las necesidades detectadas”*. (J, 27). En cuanto al tiempo dedicado a la planificación suele estar como media, entre una hora y dos horas para su realización dedicando un día a la semana solo para ello. *“Depende de lo que se vaya a planificar, sobre*



una hora. Siempre va a haber improvisación”. (E, 27). A continuación, interpretamos tres subcódigos relacionados directamente con la interacción que mantienen mentores y profesores noveles. Principalmente interactúan mediante llamadas y mensajes de la aplicación móvil WhatsApp.

Y de forma presencial se dan mediante los diálogos, socializaciones o círculos de aprendizaje. Con el subcódigo “NEGO” determinamos si la interacción es de tipo negociación basada en preguntas realizadas por el mentor acerca de las necesidades detectadas en el docente principiante. *“Negociamos porque cuando estamos reunidos le pregunto que vamos hacer para el próximo encuentro”*. (A, 37). *“Al final tenemos un dialogo reflexivo para ver las fortalezas y debilidades, hacer acuerdos”*. (D, 33). A través del subcódigo “INTER” conoceremos si la interacción está basada en el intercambio de ideas. Podemos indicar que el intercambio de ideas es la técnica más utilizada en la interacción de ambos roles. En ocasiones, el intercambio de ideas no son cara a cara sino a través de la aplicación WhatsApp en cualquier instante dándose un proceso activo y continuo. *“Nosotras intercambiamos ideas, socializamos. Algunas veces me gusta mas socializar”*. (B. M., 33). *“WhatsApp personal y con cualquier inquietud mantenemos el contacto con lazos satisfactorios”*. (D, 33).

Y por último el subcódigo “CONFR” se refiere a la interacción de tipo confrontación de ideas o cuestiones planteadas. Detectamos que cuenta con una doble vertiente en el sentido de que en algunos casos se visualiza con connotaciones negativas si se da su práctica y en otros casos como positiva en la indagación de soluciones. *“Muchas veces confrontamos en los círculos de aprendizaje para llegar a la búsqueda de soluciones”*. (M. E., 33). *“Lamentablemente confrontamos porque a veces ellos no están de acuerdo con lo propuesto”*. (I, 33)

CONCLUSIONES

En un primer momento, el mentor planifica la visita a sus principiantes o el círculo de aprendizaje a desarrollar con los mismos con la intención de tener especificado los propósitos u objetivos a observar durante la práctica del docente principiante; en un segundo momento, consensua con el docente principiante la temática a trabajar; seguidamente, el mentor realiza una observación de cómo desenvuelve el docente principiante la temática a abordar en el proceso de aula y por último entre ambos participantes dialogan y socializan todo lo acontecido durante la sesión, detectando las necesidades, debilidades y fortalezas desempeñadas por el docente principiante. Todos planifican el asesoramiento a sus principiantes previamente a las visitas en las escuelas y se fundamentan para ello en las necesidades detectadas y socializadas entre ambos roles. En cuanto a la interacción con los principiantes se destaca el intercambio de ideas para indagar en las preocupaciones, objetivos y metas de los docentes en su propia práctica diaria. Concluimos que en nuestra muestra se dan todos los tipos de mentores definidos por los autores Zimpher y Rieger (1988), desde el mentor clínico que observa la práctica del docente principiante y realiza un proceso de retroacción, pasando por el mentor colega al que

pueden consultarle cualquier duda o necesidad tanto cara a cara como por la aplicación WhatsApp de forma más directa y al instante; también está el mentor consultor que fundamentalmente asesora en materia de instrucción, currículum y planificación. Por último, el mentor de tipo comunitario está vigente en la muestra analizada porque la figura de coordinador pedagógico da ayuda en el aula, profesional y personalmente, a los nuevos. Bajo los resultados obtenidos, los mentores necesitan un entrenamiento en cuanto a la estrategia de asesoramiento principalmente debido a que necesitan conocer más recursos para apoyar a sus docentes principiantes y aprender a autoevaluar sus propias prácticas. Como semejanza, en Maryland, tienen 40 horas de entrenamiento en competencias para mantener una buena interacción con el docente principiante y formación para avanzar en el desarrollo profesional, la instrucción y la evaluación (Wong, 2005).

Y por último, atendiendo a las interacciones entre mentor y novel, hemos comparado nuestros resultados con los de los autores Inostroza de Celis, Del Valle, Morales, y Uribe (2010) que concluyen su estudio determinando que en la formación de los mentores y en la práctica de la mentoría son los procesos de interacción los que forjan la reflexión crítica y colaborativa de la propia práctica diaria tanto de mentores como de noveles. Como conclusión final ante todo lo expuesto, el rol de mentor requiere de una formación específica en asesoramiento y contenidos pedagógicos para poder desarrollar y avanzar en el proceso formativo de los profesores que se inician en la profesión docente y contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, Z; Porta, L., y Sarasa, M. C. (2013). Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos docentes universitarios. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53, 1689–1699.
- Aspfors, J., y Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75–86. Recuperado de <http://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>
- Athanases, S. Z., y Achinstein, B. (2003). Focusing new teachers in individual and low performing students: The centrality of formative assessment in the mentor's repertoire of practice. *Teachers College Record*, 105(8), 1486–1520.
- Camacho, A., y Rubio, L. (2008). Una experiencia de asesoramiento colaborativo como estrategia de apoyo a los profesores para la implementación de un programa de tutorías universitarias. *Profesorado, Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 12(1), 1–10. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121COL12.pdf>
- Chao, G. T., Walz, P., y Gardner, P. D. (2013). Formal and Informal Mentorships: a Comparison on Mentoring Functions and Contrast With Nonmentored Counterparts. *Personnel Psychology*, 45(3), 99–126.



Castro, M.A., y Castro, L. (2001). Cuestiones de metodología cualitativa. *EMPIRIA, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 4, 165–190.

Certo, J. L. (2005). Support, Challenge, and the Two-Way Street: Perceptions of a Beginning Second Grade Teacher and Her Quality Mentor. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(1), 3–21. Recuperado de <http://doi.org/10.1080/10901020590918960>

Díaz Larenas, C. H., y Bastías Díaz, C. (2013). Los procesos de mentoría en la formación inicial docente. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*.

Flores, C. X. (2014). Inducción de profesores novatos en Chile: un estudio de caso. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 41–55. Recuperado de <http://doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.4>

Gunuc, S. (2015). Implementation and Evaluation of Technology Mentoring Program Developed for Teacher Educators: A 6M-Framework. *Qualitative Research in Education. Hipatia Press*.

Inostroza de Celis, G., Del Valle Martín, R., Morales Saavedra, S., y Uribe Sepúlveda, P. (2010). Evaluación del modelo de formación de mentores a través de la modalidad b-learning. *Enunciación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas*.

Inostroza de Celis, G., Jara, E., y Tagle, T. (2010). Perfil Del Mentor Basado En Competencias. *Estudios Pedagógicos*, (1), 117–129. Recuperado de <http://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100006>

Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 1-25.

Nicastro, S. (2008). Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención. *Profesorado, Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 12(1), 1–10.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la cultura (OEI). (2013). *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Madrid: Metas Educativas 2021. Recuperado de <http://www.oei.es/publicaciones/InformeMiradas2013.pdf>

Orland-Barak, L., y Yinon, H. (2005). Sometimes a novice and sometimes an expert: mentors' professional expertise as revealed through their stories of critical incidents. *Oxford Review of Education*, 31(4), 557-578.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación - La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.

Vaillant, D., y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.

Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.

Vélaz de Medrano, U. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado: Revista de Currículum Y Formación Del Profesorado*, 13(1), 209–229. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART14.pdf>

Wong, H. K. (2005). New Teacher Induction. *Teacher Mentoring and Induction*, 3, 41–57.

Zimpher, N. L. y Rieger, S. R. (1988). Mentoring teachers: what are issues? *Theory into Practice*, 23 (3), 175-188.