

Un recorrido particular por la educación. Reflexiones a partir de una historia de vida

Manuel Delgado-García
José Manuel Coronel Llamas
Ángel Boza Carreño

Universidad de Huelva. España.
manuel.delgado@dedu.uhu.es
coronel@uhu.es
aboza@uhu.es



Recibido: 25/6/2016

Aceptado: 9/5/2017

Publicado: 23/1/2018

Resumen

La información recogida en este artículo forma parte del estudio realizado en una tesis doctoral financiada por el Ministerio de Educación con una beca FPU. Su objetivo principal era recuperar el conocimiento experto de profesorado sénior y bien evaluado de la Universidad de Huelva, con la intención de ponerlo al servicio del resto del colectivo docente y proporcionar algunas claves de prácticas consolidadas en el ejercicio de la profesión.

Utilizamos la historia de vida de una profesora de universidad, adscrita a la Facultad de Ciencias de la Educación, para adentrarnos en su visión acerca de las transformaciones experimentadas por la pedagogía en nuestro país y la trascendencia de estas a lo largo de su trayectoria profesional.

A partir de la información obtenida de entrevistas en profundidad y analizada a través del MAXQDA, se organizan los resultados en base a las etapas del ciclo vital de esta docente. Las conclusiones resaltan la trascendencia del contexto social, político y educativo; la formación inicial y las experiencias profesionales, y la configuración de la identidad profesional y el pensamiento pedagógico, para aportar estrategias oportunas ante los cambios acontecidos en la educación y en la reflexión sobre cómo han afectado en su ejercicio profesional.

Palabras clave: profesión docente; método de enseñanza; investigación educativa; ciclo vital

Resum. *Un recorregut particular per l'educació: Reflexions a partir d'una història de vida*

La informació recollida en aquest article forma part de l'estudi realitzat en una tesi doctoral finançada pel Ministeri d'Educació mitjançant una beca FPU. El seu objectiu principal era recuperar el coneixement expert de professorat sènior i ben avaluat de la Universitat d'Huelva, amb la intenció de posar-lo al servei de la resta del col·lectiu docent i de proporcionar algunes claus de pràctiques consolidades en l'exercici de la professió.

Utilitzem la història de vida d'una professora d'universitat, adscrita a la Facultat de Ciències de l'Educació, per endinsar-nos en la seva visió sobre les transformacions experimentades per l'educació al nostre país i la transcendència que han tingut al llarg de la seva trajectòria professional.

A partir de la informació obtinguda en entrevistes en profunditat i analitzada a través del MAXQDA, s'organitzen els resultats en base a les etapes del cicle vital de la docent. Les conclusions ressalten la transcendència del context social, polític i educatiu; la formació inicial i les experiències professionals; i la configuració de la identitat professional i el pensament pedagògic, per aportar estratègies oportunes davant els canvis esdevinguts en l'educació i en la reflexió sobre com han afectat en el seu exercici professional.

Paraules clau: professió docent; mètode d'ensenyament; investigació educativa; cicle vital

Abstract. *Following a particular path of education: Reflections from a life history*

This article is framed within a doctoral thesis funded through a fellowship granted by the Spanish Ministry of Education. The main objective of the study was to recover the expertise of senior and highly-rated professors at the University of Huelva with a view to making their expert knowledge available to other teaching staff and providing some keys for professional practice. To this end, we use the life history of an educational sciences professor in order to learn about her vision of the changes education has undergone in Spain and the significance of these changes throughout her career. Using information obtained through interviews and analyzed with MAXQDA software, the results are structured according to the stages of the teacher's life cycle. The findings highlight the importance of the social, political and educational context, as well as initial training, professional experience, professional identity and pedagogical thinking in seeking appropriate strategies to cope with changes in education and reflect on how they affect professional practice.

Keywords: teaching profession; teaching method; educational research; life cycle

Sumario

- | | |
|----------------------------------|---|
| 1. Introducción | 4. Discusión de resultados y conclusiones |
| 2. Diseño metodológico | Referencias bibliográficas |
| 3. La historia de vida de Helena | |

1. Introducción

La investigación que planteamos se enmarca en un periodo de incesantes cambios a distintos niveles (políticos, económicos, sociales, educativos, culturales, etc.) que inciden de forma directa en el marco de la educación.

Los agentes sobre los que recae la responsabilidad del cambio o de la transformación son los profesionales de la educación. De ahí que su papel se haya observado con más o menos interés en determinados momentos de la historia. En la actualidad, la entrada en vigor de marcos normativos, como la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) o el Plan Bolonia, hace que la figura del profesorado cobre de nuevo un cariz algo distinto al que hasta hace pocos años estaba acostumbrado a mostrar. Nos adentramos en un periodo de un necesario e importante reciclaje profesional y de una gran actualización docente (desarrollo de competencias técnicas, metodológicas, sociales y personales) (Jofré Araya y Gairín, 2009; Monereo y Domínguez, 2014;

Zabalza, 2009), en el que la velocidad de los cambios, en muchos casos, ha sorprendido y superado las expectativas y las creencias de muchos escépticos que veían un horizonte muy lejano en aquellas ideas que empezaron a aparecer hace ya unos años (calidad, excelencia, etc.) y que, a día de hoy, son fehacientes realidades.

Como consecuencia de ello, la mejora de la calidad de la docencia universitaria en España, como afirma Rué et al. (2013), ha dependido de la voluntad propositiva del profesorado y del reconocimiento que la propia institución ha querido otorgarle.

En este sentido, nada mejor que apostar por una investigación que otorgue voz a una profesional sénior de la docencia, cuya dilatada trayectoria vital le ha permitido experimentar muchas de las transformaciones acontecidas en el sistema educativo español, y cuyos recuerdos arrojen luz al valor de la historia de vida como estrategia metodológica con la que profundizar en la reflexión sobre la experiencia profesional y la importancia de ello en relación con el conocimiento y la mejora de la profesión docente.

1.1. El método biográfico-narrativo y el valor de la historia de vida en educación

A través de numerosas investigaciones (Goodson, 2004; Bolívar y Domingo, 2006; Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás y Zabalza, 2013; Hernández, Sancho y Rivas, 2011; etc.), se hace patente la importancia que el método biográfico-narrativo cobra en la actualidad, hasta lograr integrarse en la dimensión cualitativa como diseño metodológico con entidad propia.

La aparición de la narración de experiencias se encuentra ligada inicialmente a la Escuela de Chicago (1890), donde se «reelaboraron y se dio forma de instrumentos científicos a documentos, experiencias y prácticas que hasta aquel momento se habían considerado como insumos aptos para la literatura, la reflexión filosófica o la orientación ética, pero no para la ciencia» (Moreno, s. f.: 4), pero no será hasta la publicación del tercero y último volumen de *The Polish Peasant in Europe and America*, de Thomas y Znaniecki en 1920, cuando se sienten las bases de lo que conoceremos desde entonces como *life history* ('historia de vida').

Esta se empleará como método para «describir la vida de una persona a través de sucesivas entrevistas, que incluye también el conjunto de registros documentales y entrevistas a sujetos del entorno social de la persona que permiten completar y validar el relato biográfico» (Sandín, 2003, p. 9).

No será hasta los años setenta cuando, en nuestro país, el método biográfico-narrativo sufra una importante transformación. Desde entonces se ha mostrado como una de las estrategias más empleadas para analizar diversos aspectos de la educación formal. Tienen especial relevancia los estudios sobre los docentes, «en los que se ha venido trabajando sobre su vida cotidiana, aprendizaje de la profesión, ciclos de la carrera docente, pensamiento de los profesores, actitudes ante los cambios y las reformas, desarrollo del currículo,

formación permanente y desarrollo profesional» (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; González-Monteagudo, 1996a y 1996b; Goodson, 1992; Goodson y Sikes, 2001; Zabalza, 1988), citados en González-Monteagudo (2009, p. 214), Hernández, Sancho y Rivas (2011) y Vaillant (2014).

Este acercamiento a la realidad educativa denota el carácter práctico de esta estrategia metodológica y también la importancia de las historias de vida como

[...] una perspectiva que brinda una narración extensa de una experiencia de vida entera como un todo, en la que el sujeto pone el acento en los aspectos que encuentra más destacados de su pasado y su presente, que al mismo tiempo le son relevantes para describir, entender o representar la situación actual. (Bolívar y Domingo, 2006, p. 10)

Por lo tanto, el objetivo de una historia de vida no va a ser conseguir una validez o un crédito acerca de un acontecimiento, sino captar la visión que el sujeto tiene de sí mismo y de su contexto, con el fin de generar una reflexión y un autodescubrimiento que le permitan dar una respuesta más profunda en relación con lo investigado.

Al mismo tiempo, las historias de vida cuentan con numerosas modalidades para su clasificación, tal es el caso de la aportada por Pujadas (2000), donde diferencia entre historias de vida a través de un relato único e historias de vida a través de relatos múltiples (relatos paralelos y relatos cruzados). No obstante, el problema fundamental lo encontramos en la subjetividad y en la confiabilidad de la información que se deriva de la puesta de largo de su diseño, junto con el interés científico que pueda aportar la narración aportada por una sola persona. Para ello, trabajos como los de Lincoln y Guba (1985) o Bertaux (1980) (citados en Sandín, 2000) o Bolívar y Domingo (2006) nos dan las claves necesarias con las que paliar este tipo de críticas.

2. Diseño metodológico

Este trabajo tiene como *objetivo fundamental* recuperar el conocimiento experto de una profesora sénior de universidad, con la intención de ponerlo al servicio del resto del colectivo docente y proporcionar algunas prácticas consolidadas en el ejercicio de la profesión docente.

Desde un planteamiento de investigación cualitativa y empleando el *método biográfico-narrativo*, nos acercamos al fenómeno educativo. Se da a conocer a una de sus protagonistas y se analiza la apropiación que hace de los fenómenos sociales, culturales y educativos, pues, como afirma Bolívar (2014, p. 713), «[el docente] recupera la autoridad sobre su propia práctica y se expresa como autor de los relatos de prácticas, al tiempo que se le saca del anonimato, se le hace visible y se muestra su saber profesional».

Este propósito nos conduce a indagar en trayectorias dilatadas de docentes sénior que hayan podido tener una visión panorámica de la educación de nuestro país, y así tomamos como referencia al profesorado que imparte docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de

Huelva (un total de cien profesores y profesoras aproximadamente) durante el curso 2013-2014.

Para perfilar la muestra de informantes claves, se establecieron varios filtros de acceso a un *caso revelador* (Martínez-Salgado, 2012), de manera que él mismo fuese la fuente relevante de información por su profundidad y calidad:

- Profesorado sénior con una dilatada trayectoria profesional (al menos diez años) en la Universidad y que hubiese trabajado en otras etapas educativas.
- Profesorado preocupado por la mejora constante de la docencia (haber dirigido proyectos de innovación pedagógica, cursos de formación o proyectos de investigación entre 2008 y 2011) y tener algún reconocimiento (premios de excelencia docente).
- Profesorado bien evaluado por sus estudiantes (resultados positivos en las encuestas de satisfacción del alumnado).

El resultado de este muestreo nos lleva a trabajar con una docente sénior (tabla 1), cuya trayectoria vital y profesional puede proporcionar una visión particular y enriquecedora del sendero recorrido de la educación y el profesorado en nuestro país.

La incursión en el caso se produce a través de la *entrevista biográfica en profundidad*. Diseñamos una guía de entrevista semiestructurada que incluye «preguntas balance, preguntas de narración y preguntas generadoras» (Flick, 2004) surgidas de diseños de diferentes investigaciones (Bolívar et al., 2001; Fernández, Maiques y Ábalos, 2012; Martí y Costa, 2011) y distribuidas en tres bloques de contenidos asociados a los estadios del ciclo vital (Fernández, 2003; Huberman, Thompson y Weiland, 2000) y del desarrollo profesional docente (Kalivoda, Rogers y Simpson, 1994; Kugel, 1993).

Se realizan cuatro entrevistas (codificadas mediante el código EPA seguido del número de la entrevista) con una duración aproximada de 4,5 horas. Para su análisis, empleamos el software MAXQDA y realizamos una triple

Tabla 1. Ficha personal del caso

DATOS IDENTIFICATIVOS				
	Pseudónimo:	Helena	Intervalo de edad:	60-70 años
	Categoría profesional:	Titular de Universidad	Sexo:	Mujer
	Campo científico de pertenencia:	Ciencias de la Educación		
	Años de experiencia en la educación superior:	18 años		
	Universidad donde ejerce:	Universidad de Huelva		
CRITERIOS ACADÉMICOS QUE MOTIVAN SU ELECCIÓN				
Actividades valoradas:			Valor numérico:	
Proyectos de innovación docente coordinados			4	

Fuente: elaboración propia (2014).

Tabla 2. Sistema categorial empleado en la organización y en el análisis de contenido

Dimensiones	Categorías
Condicionantes personales y contexto socioeducativo	El ámbito educativo
	La familia
	El contexto sociopolítico
Trayectoria formativa	Formación profesional inicial
	Vivencias
Trayectoria profesional	Experiencia profesional
	Vivencias
Construyendo la identidad profesional: el pensamiento pedagógico	Señas de identidad profesional
	Pensamiento pedagógico
Conocimiento de la profesión y desempeño de la tutoría	Carga docente
	Investigación
	Metodología docente
	Tutoría

Fuente: elaboración propia (2014).

codificación (temático-descriptiva; interpretativo-explicativa y cronológica) que da como resultado un sistema categorial (tabla 2), el cual es utilizado por los investigadores para estructurar la historia de vida e indagar en la información relativa al desarrollo vital y profesional del caso (las dimensiones y las categorías no aparecen explícitamente en la propia historia de vida, sino que sirven para generar el discurso narrativo en los diferentes momentos del ciclo existencial).

3. La historia de vida de Helena

El punto de partida de la trayectoria vital de nuestra protagonista (Helena) se sitúa en una región del norte de nuestro país. Desde muy corta edad, su vida discurrirá por diversos escenarios geográficos a lo largo y ancho de un continente europeo que está recomponiéndose de las importantes secuelas producidas por la Segunda Guerra Mundial.

3.1. Una infancia marcada por un contexto bélico

Nos trasladamos a un periodo histórico, próximo a la segunda mitad de la década de 1940, en el cual su infancia discurre entre dos ambientes muy diferentes: por una parte, un contexto marcado por el belicismo y las desastrosas consecuencias para unas poblaciones que han visto reducidas a cenizas gran parte de lo que han sido sus hogares y posesiones.

Teníamos, en la propia familia, gente en la otra zona que no podíamos ni verla ni contactar con ella. Inclusive yo había ido algunas veces a las fronteras y era deprimente ver cómo te estaban apuntando desde una torre vigía (desde el otro lado) diciéndote: «¡No te acerques!». Aquello se parecía un poco a la

guerra. Eso lo había visto montones de veces (no sé ni la bandera que tenían y no me preocupaba mucho). (EPA3: 26)

Por otra parte, los inicios del despegue de Alemania, donde los avances comienzan a notarse de forma acompasada pero con mucho sentido común, genera en Helena una apertura de mentalidad y de horizontes a todos los niveles.

Recuerdo que se representó, por aquel entonces, una obra de teatro [*El Vicario*] donde aparecía la figura de Pío XII como personaje que sabía lo que estaba pasando con los judíos, pero esa obra aquí, en España. ¡Imagínate! [...] o sea, que culturalmente también aprendí mucho allí. (EPA3: 26)

Mientras tanto, la situación en nuestro país (inmerso en una dictadura que llegará hasta mediados de la década de 1970) es muy diferente a la que vive en los primeros viajes a Alemania.

Cuando empecé a dar clases aquí, en España, se había instaurado el régimen de Franco. Aquello era hacer lo que te decían que había que hacer. Y, ¿qué había que hacer? Pues había que rezar por las mañanas, teníamos que tener el crucifijo colgado en las clases [...], las clases en aquel tiempo las teníamos unitarias, etc. La verdad es que estaba como un poquito adormecida, en el sentido de que hacía lo que me decían y tampoco pensaba mucho. (EPA3: 22)

La ciudad donde ella reside es uno de los territorios que más sufre el azote nacional, debido a que con el anterior sistema político (Segunda República) se planteó la posibilidad de tener su propio estatuto de autonomía, pero, una vez terminada la Guerra Civil, la educación quedará como un recurso canalizador de la ideología franquista.

3.2. *Una educación diferente*

Helena no es ajena a todo ello, pero el centro en el que estudia es privado, unitario y con un funcionamiento muy distinto respecto a la mayoría de centros estatales.

[...] era un colegio que tenía un sistema y unas ideas pedagógicas diferentes, pese a que debíamos seguir unos textos. (EPA3: 27)

El director había estado en Rusia y en su manera de impartir la docencia había unas ideas preciosas que a mí me marcaron mucho [...]. Él decía: «¡Vamos a hacer conferencias!». Se trabajaba muy a menudo la expresión oral y a mí me ha quedado mucho de eso. También decía: «Yo voy a investigar sobre los animales» [...], pero siempre podías elegir. Entonces, yo tenía una mesa con un vasito y una botellita de agua, como si fueses un conferenciante, y allí iba la mayoría [...] a escuchar a ese niño o a esa niña que estaba dando una conferencia. (EPA3: 23)

Tras esta etapa, al dar comienzo a su andadura en el periodo de enseñanzas medias (primero en España, después en Alemania y finalmente de nuevo en

España), también tendrá lugar su incursión en el mundo laboral (acontecimiento muy relevante en su trayectoria posterior como profesional de la enseñanza).

Hice el bachillerato [...], empecé a dar clases particulares de dos lenguas [...] y al poco tiempo, en el mismo colegio que en que yo había estudiado, también me pidieron dar clases (¡todo esto con dieciséis años!); necesitaban a una profesora de infantil y de idiomas. (EPA1: 1)

En Alemania, hice como si fuese el quinto o el sexto de bachillerato [...] y cuando volví a España me encontré que aquello que había hecho allí no me servía aquí [...]. Por lo tanto, yo continué estudiando a la vez que trabajaba. (EPA1: 2)

Al finalizar el bachillerato, la etapa universitaria se presenta ante ella como un sendero en el que todo el trasfondo político y social que envuelve a nuestro país en esta época va a ofrecerle numerosas experiencias y sensaciones que, poco a poco, le harán forjar una personalidad muy fuerte.

En la universidad sí que he tenido miedo, ya que entraban los grises cada dos por tres y quemaban los panfletos que estaban por los pasillos. Por eso, cuando ahora veo esta universidad o veo «la Universidad B», me doy cuenta de que ahí esa influencia del régimen sí la percibí [...]. (EPA3: 28)

En mitad de todas esas circunstancias se presenta ante ella el reto de tomar una decisión sobre su futuro profesional. Una decisión nada fácil, ya que, por un lado, ha retomado su trabajo en la escuela privada como maestra, lo que le impide acceder a la mayor parte de la oferta académica que la universidad ofrece, y, por otro lado, la instauración en la universidad del Plan Maluquer le da la posibilidad de redirigir sus estudios en cualquier momento.

[...] en la universidad siempre me enfrentaba a muchas cosas. Yo tenía la práctica de cada día, mientras la universidad me daba mucha teoría. Así, cuando a mí me hablaban de cómo hacer una tutoría o de cómo tratar a un niño con discapacidad, me parecía muy bien que me lo dijeran. Yo lo apuntaba todo y luego actuaba de acuerdo con lo que a mí me pasaba en el centro. (EPA1: 9)

En una de mis aulas había un niño discapacitado visual, así que tuve que aprender a darle clases. Entonces pensé: «Con esta titulación, puedo conocer el problema que tiene una persona o intentar saberlo, pero me falta algo». Lo que me faltaba era una formación para saber arreglar aquel problema. Entonces decidí cursar una titulación muy afín a las ciencias de la educación. (EPA1: 3)

Comienza así una nueva etapa en la universidad en la que, de una parte, su trabajo en el centro educativo le reporta numerosas experiencias profesionales que emplea como fuentes de información y de formación (lo que, poco a poco, va definiendo su perfil y su identidad profesional en un escenario en el que cada día se siente más cómoda) y, de otra parte, destaca la decisión de cursar una nueva titulación con la que dar respuesta a muchos de los problemas que encuentra en sus aulas. Esto último le sumerge en una tesis doctoral

ligada a un tema muy novedoso y dirigida por un prestigioso doctor, aunque sufrirá diferentes altibajos en su desarrollo.

Pero, en mitad de toda esta vorágine, surge un nuevo contratiempo a nivel profesional: cierra el colegio en el que trabaja.

Me quedo sin empleo [...] y un compañero me comenta: «Oye mira, van a salir las oposiciones de maestro». En ese instante digo: «¡Bueno, adelante!». Como en aquel entonces uno se podía presentar a la oposición que quisiera, me presenté a dos clases de oposiciones [...]; una, las del Estado (por preescolar), las saqué a la primera y ahí sí que alcancé la interinidad. (EPA1: 3-4)

3.3. Docente en la enseñanza pública. Nuevos retos y enfoques

Después de haber aprobado las oposiciones, la trayectoria profesional de Helena experimentó un importante contraste de modelo pedagógico (el de la escuela privada frente al de la escuela estatal).

En septiembre empecé a trabajar dentro de lo que es el Estado [...] y, claro, tenía que elegir destino. Mi afán era no salir de la capital, pues ahí tenía mi casa, mi familia... Yo no me quería ir, pero, como había pocas plazas y una de ellas estaba en una zona que nadie escogía, entonces dije: «¡Venga, pues me voy!», y cogí y me fui [...]. Allí, aunque sufrí, también aprendí muchísimo, porque en aquellas aulas estaba la pobreza, la discapacidad más grande [...]. (EPA1: 4-5)

[...] las clases eran diferentes y cuando utilicé mi metodología me decepcionó mucho. Ahí íbamos más a los contenidos, al saber, a que todo el mundo fuera por igual, con lo cual, ante tal situación, pensé que cada clase tenía un ritmo y me aislé un poco. Yo hacía con mis alumnos lo que yo creía más necesario y oportuno para ellos. (EPA3: 24)

Aunque esto le lleva a un aislamiento profesional, Helena conecta con todos los movimientos de renovación pedagógica surgidos para atender a una situación en la que las necesidades del alumnado superan ampliamente todas sus expectativas.

[...] en aquel colegio también había una niña con un resto visual pequeñísimo, entonces empecé a trabajar con una organización de discapacitados visuales. (EPA1: 7)

He buscado cualquier formación, pero lo que a mí me ha interesado siempre ha sido cómo podía enseñar al alumno, qué técnicas o qué estrategias emplear..., aunque no podía centrarme en una discapacidad absoluta, porque no sabía lo que me iba a encontrar en cada clase. (EPA4: 31)

También estuve trabajando en muchos cursos de verano con una asociación pedagógica muy importante. Hacía clases sobre cómo enseñar a la diversidad en general [...]. (EPA4: 31)

Tras varios años trabajando en el noreste de España, Helena toma la decisión de trasladarse a una nueva residencia. Prueba suerte en un centro en el que practica una enseñanza mucho más focalizada. Se trata de lo que empieza a ser una de sus líneas de trabajo.

Me pasé no sé si tres o cuatro años en ese centro. No me quise ir, quise estar allí, pero ya llegó un momento en el que la interinidad me dijo que tenía que coger la plaza definitiva [...]. Y fue en ese instante, gracias a una relación familiar, que me dije: «¡Me voy para el sur de España!». (EPA1: 5)

Cogí mi plaza definitiva. Primero me la dieron en la localidad I (en aquel entonces, se concursaba por preescolar, porque tenía la especialidad, y por el apartado general), pero me quedé en la localidad P, porque, como el aula de educación especial estaba vacía y nadie la quería, hice un cambio con una profesora. Yo cogí el aula de educación especial y ella cogió el curso que me correspondía. (EPA1: 5)

Llega el momento en el que consigue un aula en la que poner en práctica todos los conocimientos y las experiencias acumulados, y esta etapa se convierte, así, en una de las épocas más productivas y gratificantes en su vida profesional. Disfruta de una manera muy especial asentándose en su profesión y finalizando su tesis doctoral.

En ese colegio monté un aula al estilo de todo lo que yo tenía acumulado. Era magnífica, porque tuve un gran apoyo por parte del equipo directivo y de todos los profesores. Hicimos hasta grupos flexibles, que en aquel entonces aquí no existía. Nos dieron hasta un permiso especial y dotamos al aula de muchísimo material. Fui muy feliz [...]. Es más, ese colegio tenía dos aulas de educación especial y un aula de logopedia, por tanto, era una maravilla para mí. (EPA1: 5-6)

En el año 92, estando yo aún en la localidad P, se convocó un concurso para optar por unos equipos profesionales de intervención educativa y, como yo tenía las dos titulaciones, me presenté, y ahí estuve durante dos o tres años. (EPA1: 6)

En estos equipos participé en la creación de materiales [...]. Después fui la coordinadora de seminarios de formación durante seis o siete años. Desde el año 87, más o menos, hasta el año 93 coordiné seminarios. (EPA4: 34-35)

Con esta visión panorámica de todo lo que influye en la educación y con la intensa formación adquirida hasta el momento, se presenta ante ella el horizonte de la enseñanza universitaria como el contexto idóneo desde el que completar el compromiso adquirido un día con la educación.

3.4. La universidad, escenario para compartir experiencias y ayudar a mejorar la educación

La incorporación a la Universidad de Huelva se produce en paralelo a los últimos años de estancia en su puesto de trabajo en las enseñanzas medias de la Administración educativa (aproximadamente durante el curso 1994-1995).

Entro en la universidad como doctora, que eso no era lo normal en aquel entonces, ni ahora tampoco. Empiezo en el área H, pero, cosas de la vida, después de un año, en este área no había docencia y me ofertaron la posibilidad de pasarme al área D, y hasta la fecha de hoy estoy en ella. (EPA1: 6)

Cuando llegas a la universidad, en primer lugar te tienes que adaptar mucho a las asignaturas, a como las tienen enfocadas el resto de compañeros. Pues verás, en el área H conmigo fueron buenísimos, porque tuve la opción de tener como un librito de las clases que daba (ir partiendo de una guía). (EPA2: 13)

Helena ve cumplido su sueño y es ahora cuando alcanza la posibilidad de transmitir todo lo que ha aprendido durante su trayectoria académica (las diferentes estrategias, los diseños didácticos, etc.).

La verdad es que cuando estudiaba en la universidad ya me gustaba la docencia, pero también creo que tiene que realizarse de una forma paulatina, y en esto me ha ido bien. Es decir, por una parte, yo he sido profesora durante muchos años, he estado desempeñando otros puestos ligados a la docencia en la Administración educativa (dirección, equipos profesionales, etc.), y en todos y cada uno de estos puestos he visto los problemas que pueden existir en la educación. Es decir, no estoy enseñando algo que yo haya aprendido a nivel teórico solamente, que también, sino que además he podido comprobar si una determinada metodología o una determinada actividad funciona o no funciona en la práctica diaria. (EPA4: 33)

Todas estas características definitorias de la situación de partida de nuestra protagonista en el marco del ejercicio de la profesión docente universitaria, no hacen más que aproximarla a la adquisición de determinados logros y abrirle las puertas a nuevos desafíos. Algunos de los principales elementos que darán soporte al devenir de Helena en la universidad tienen que ver con la formación y la investigación, donde destacan su humildad y su internacionalización.

Al principio sí hubo una gran inseguridad por mi parte. Recuerdo cuando me matriculé en ese congreso [...] y me preguntó un profesor: «Bueno, ¿tú presentarás alguna comunicación?», y yo le respondí: «Yo tengo categoría para presentar alguna comunicación?». (¿Era doctora!) Él me dijo: «¿Y la tesis?», y le contesté: «¿Eso como va a interesar?». Entonces yo creía que mi trabajo no valía y que a nadie le iba a interesar. (EPA2: 14)

A partir de estos congresos internacionales, he trabajado con temas concretos desde la perspectiva de lo que España ha aportado a Europa y de lo que Europa ha aportado a España. Esa parte de mi formación me gusta mucho. (EPA4: 33)

A mí me gusta mucho el programa Erasmus. Yo he sido muy partidaria de que el alumnado se mueva, de que se abra a otras fronteras, pero siempre todo con legalidad, es decir, que no nos vayamos allá a pasar el rato, sino a observar y estudiar. Entonces empiezo como coordinadora Erasmus [...] y así hemos colaborado en muchos trabajos. (EPA1: 8)

Poco a poco adopta un paso firme en su investigación, lo que genera un relanzamiento de su carrera profesional hasta obtener la titularidad de universidad y, con ello, una estabilidad definitiva y la adquisición de mayores compromisos.

Hace muchos años teníamos aquí un grupo de investigación y, como éramos muy pocos, todos los profesores que había en el área estábamos en él. Este grupo llevaba una trayectoria bastante buena, pero llegó un momento en el que el área y el departamento comenzaron a crecer y la disgregación del grupo empezó a ser patente, con lo cual, entre los compañeros que quedábamos, acordamos que yo tomase una cierta responsabilidad en el grupo. (EPA1: 8)

[...] Además, en la universidad vengo elaborando proyectos de innovación desde el año 1998, y naturalmente, si haces un proyecto, eso tiene una relación continua con la docencia. (EPA4: 35)

[...] También he trabajado a nivel de dirección de tesis doctorales y tengo que decir que me han impactado todas las que he dirigido, porque he participado muchísimo en ellas [...]. (EPA4: 33)

Pero una de las señas de identidad que puede definir esta configuración profesional es la claridad de pensamiento mostrada hacia cuál ha de ser el sentido que impregne su figura como profesional en la universidad.

Para mí, primero siempre están la docencia y la formación para yo poder dar una buena docencia [...], pues considero que el alumnado paga para eso y yo tengo que responderle. De ahí que la investigación sea como una flor más que yo tengo y que me va a servir para mi currículo. (EPA2: 15)

[...] lo que sí que hemos tenido en cuenta los componentes del grupo de investigación es que, si queríamos investigar algo, teníamos que estar metidos en las escuelas, ámbito de donde provenimos la mayoría de los que estamos. (EPA2: 14-15)

Ha sabido integrar la función investigadora en la docencia, de tal forma que esta última ha evolucionado con notoriedad y se han diversificado las características que inicialmente venían a definirla.

3.5. La docencia universitaria desde la experiencia práctica

Helena se ha enfrentado a múltiples exigencias en un ámbito tan cambiante como es el marco de la educación, y lo ha hecho apoyada en ese bagaje formativo y experimental que acumula. Esto le ha permitido centrar sus esfuerzos en

proporcionar a los futuros profesionales nuevos espacios de formación con los que acceder al conocimiento de una forma mucho más práctica, diversa y adaptada a la realidad que encontrarán una vez finalicen sus estudios universitarios.

Al principio, cuando estaba impartiendo un tipo concreto de contenidos relacionados con una materia específica, no tenía el material adecuado para poder enseñarlos bien, pero eso no me desilusionó, sino que poco a poco conseguí hacer un aula [...] yo siempre he sido muy práctica, pero sin olvidar la teoría. Es decir, he planteado una enseñanza desde la que poder aplicar la teoría a la práctica o la práctica a la teoría, pero en la que ninguna de las dos se deslinda [...] a veces se diseñan teorías para aplicar a una persona, o a dos o a tres, como si el profesor solo tuviese a esa persona, y a mí eso no me sirve. (EPA2: 13-14)

Mi docencia siempre ha estado dedicada a la labor de la atención a la diversidad. Transcurrido un tiempo, empiezo a trabajarla por primera vez con un curso de libre configuración [...], al año siguiente creo un curso de experto en una especialidad concreta [...], siempre con una organización social dedicada a este tema como compañera de trabajo. Tras esto, a los dos años me dice el rector que haga un máster, y así empiezo con un título propio [...] y a los dos años continúo con el mismo máster, pero ya con un carácter oficial. (EPA1: 7)

Siguiendo esta línea de trabajo que apuesta por otorgar un sentido práctico a la enseñanza, nuestra protagonista otorga al alumnado una gran relevancia a la hora de construir su aprendizaje, mientras que ella adopta un rol de referente, guía y supervisora.

A través del tiempo he ido evolucionando. He contemplado metodologías que me gustaban en un principio y después he pensado que podía mejorarlas. Por ejemplo: al comienzo pedía trabajos escritos y los corregía, ahora pido trabajos escritos y los corrijo, pero además doy una gran importancia a la exposición y a las preguntas que yo les hago sobre ese trabajo. ¿Y por qué hago esto?, pues la primera razón es que en la universidad, actualmente —y también hablo de mis tiempos—, estamos muy pasivos, y a mí me gustan las clases activas [...]. Este es un ejemplo de metodología que he ido introduciendo posteriormente en el aula. (EPA4: 34)

Se trataría de salir de la universidad con conocimientos, con unas «ventanas abiertas» desde las que poder enfocar la realidad, además de saber hacer (poseer una estructura de un trabajo científico). Es decir, que lo que tengan ya hecho durante su formación inicial les sirva para algo. (EPA4: 34)

Para llevar a cabo esa labor de guía tutora, propone un modelo de tutoría en el que el aula se convierta en el espacio idóneo para su desarrollo. Ahí la mayoría de demandas del alumnado pueden hacerse extensibles al resto. Así se ofrece la posibilidad de dar una respuesta entre iguales.

Yo pregunto a los distintos grupos en la propia clase: «¿Qué problemas hay?». Y me explican las dudas y las dificultades que tienen, porque la tutoría cerrada

aquí en el despacho no beneficia a nadie. Lo que yo hago en tutorías es revisar el trabajo que se ha expuesto en el aula, pero una vez que lo veo bien quiero que lo expongan entre todos; [...] yo lo hago todo a plena clase, quiero que todo el mundo se entere. (EPA2: 15-16)

Además, la personalización y una respuesta integral son claves para entender cómo se desarrolla la atención al alumnado en sus clases.

Estas horas de tutoría quedan recogidas en su planificación didáctica como un espacio de tiempo a disposición de los estudiantes.

En cada momento uso lo que necesito de cada uno de los grupos y para cada alumno, porque habrá grupos que necesitarán una tutoría más académica y otros que necesitarán otro tipo de tutoría. No obstante, yo intento que se trabaje mucho entre iguales, me gusta mucho esa forma de trabajo que yo he desarrollado en multitud de ocasiones en mi carrera profesional. (EPA2: 17)

Pienso que la tutoría tiene que estar relacionada y totalmente condicionada por la asignatura que tú estás impartiendo. (EPA4: 36)

La tutoría la he tenido recogida en mi programación como un horario establecido para tutorías [...], y en este les resuelvo las dudas, les indico cómo quiero el trabajo en cuanto a la organización, etc. Les oriento en todo momento [...]. (EPA2: 16)

A consecuencia de estas ideas, Helena cuestiona el enfoque tutorial que predomina en el contexto que le rodea. Ella cree que sería muy positivo contar con un documento planteado a modo de plan de acción tutorial, que recogiese unas bases en las que se pudiera apoyar este proceso con carácter orientativo.

Yo creo que la tutoría debe tener unos contenidos y unos objetivos marcados, pero también está presente la libertad de cátedra sobre cómo organizarnos [...]. Eso sí, me da la impresión de que hay unos puntos, como serían los horarios de tutoría, el respeto hacia la tutoría, el respeto hacia el alumnado, promover que los alumnos vengan a tutoría, etc., que habría que tenerlos presentes. Ahora sí, creo que abusar tampoco [...]. Tampoco creo que haya que ser padre y madre, pues recordemos que estamos en la universidad, y eso a veces se está olvidando y estamos a niveles como si fuese un instituto.

De lo que se trata es de que la forma de hacer tutoría debe cambiar con la edad, [...] no ha de ser un recurso con el que darle al alumno la clase particular porque no pudo ir a clase, sino para marcarle unos senderos, para enseñarle a aprender, para abrirle una puerta a la enseñanza, etc. [...]. (EPA4: 35-36)

En definitiva, mantiene la importancia de esta labor tutorial como complemento a la labor docente y se adapta a las nuevas exigencias que se marcan desde el plano social y educativo, para lograr que ambas funciones reviertan positivamente en un alumnado que presenta lagunas importantes de cara a cómo puede afrontar el proceso de aprendizaje.

Cuando empecé a trabajar en la universidad no se aclaraban tanto los exámenes o los aspectos relacionados con las materias, porque los alumnos eran más

autónomos. Por el contrario, ahora se aclaran desde un principio todas las sugerencias posibles del alumnado [...], ahora vienen más a por información del tipo: «No entiendo esto», «¿Dónde puedo encontrar lo otro?», «¿Dónde lo puedo ampliar?». Por eso ahora, siempre que acabo una clase, digo: «¿Hay alguna pregunta?» [...], pero aún con todo, creo que el papel del alumnado, en el sentido de querer aprobar, sigue siendo un denominador común en el uso de la tutoría como recurso para transmitir dudas relacionadas con esta premisa. (EPA2: 18)

A lo largo de estos últimos años he utilizado las tutorías virtuales [...]. Me sirvo de la plataforma Moodle para ponerme en contacto con los alumnos y exponer lo que estoy trabajando en clase, [...] también empleo el correo electrónico (estoy hasta la una de la noche viéndolo), aunque esta es una de las herramientas de las que estoy cansada, por la gran cantidad de correos electrónicos que envían los estudiantes y por el contenido, a veces, de los mismos. (EPA2: 21)

Esta notable evolución de su modelo profesional le sirve para conformar unos rasgos muy concretos de su identidad como docente que, precisamente en la actualidad, vuelven a ponerse a prueba ante la necesidad de modificar su metodología de trabajo de acuerdo con lo que propone el Plan Bolonia.

Ante la entrada de la universidad en el nuevo EEES, supongo que voy a tener que adaptarme un poco, porque quiero que el alumnado tenga los mejores conocimientos, aunque no voy a adaptarme por adaptarme. Yo quiero que mi forma de pensar siga adelante. (EPA3: 30)

Creo que ahora estamos en este momento de tránsito entre lo que era la enseñanza universitaria antes y lo que es el Plan Bolonia. Creo que ahora estamos como queriendo ser, pero no somos todavía (aquí hay más número de alumnos, no se está teniendo en cuenta para nada la atención a la diversidad dentro del grado, etc.). Y yo me cuestiono: «¿Pero hay espacio para trabajar?», «¿Se trabaja con tiempo suficiente?» o «¿Se cumple un expediente?». (EPA2: 19)

Desde mi punto de vista, creo que el alumnado necesita otro tipo de educación. Quizás yo considero que la clase magistral debe existir y que las prácticas las tienen que hacer todos, pero si yo no voy a dar una clase magistral [...], y encima tengo que coger de ese periodo de docencia y hacer las prácticas dentro de ese tiempo, se les va a quedar la parte de información teórica muy corta. (EPA3: 29)

Por eso, al igual que ha sucedido en otras ocasiones, todo este proceso trata de valorarlo poco a poco y de forma positiva. Desde su óptica, propone que este se desarrolle como un cambio de mentalidad progresivo, dirigido a hacer que el EEES se convierta en un contexto común y en el que se trabaje hacia una misma dirección. Es decir, valorando la particularidad de cada estudiante para evitar que se haga lo mismo que se estaba haciendo.

4. Discusión de resultados y conclusiones

La metodología biográfico-narrativa (la historia de vida) nos permite dar a conocer la trayectoria profesional de una docente universitaria sénior, cuya labor como educadora ha discurrido por los distintos niveles del sistema pedagógico español (respuesta al objetivo inicial).

Desde este diseño, al dar voz al profesorado, consideramos su forma de vida pública y privada como variables que inciden directamente en su visión o en su forma de plantear la enseñanza y la práctica de la misma (Goodson, 2003). De ahí la necesidad de evocar las experiencias que han configurado su trayectoria vital y sobre todo profesional.

Dichas premisas se han abordado a través de cinco dimensiones de análisis, lo que nos ha permitido extraer algunos resultados y algunas conclusiones de especial interés.

4.1. *Condicionantes personales y contexto socioeducativo*

Uno de los factores que cobra especial importancia se relaciona con la transcendencia que posee el contexto (social, político, educativo, económico o cultural) en el que se desenvuelve la docente en las distintas etapas de su desarrollo vital y profesional (Bolívar et al., 2001; Feixas, 2004). Este ayuda a entender los motivos que le han llevado a tomar determinadas decisiones ante algunas circunstancias puntuales que han puesto a prueba su profesionalidad (Marcelo y Vaillant, 2009), pero también su saber estar y su saber hacer a nivel social.

4.2. *Trayectoria formativa*

De igual manera, destaca la importancia de «figuras o agentes» para la elección vocacional. Agentes como la familia, los amigos, los compañeros de estudios, los compañeros de trabajo o el profesorado, que han dejado huella (Fernández-Balboa y Muros, 2004) en su formación personal y profesional, han permanecido como compañeros de viaje en distintas etapas del recorrido vital y la han ayudado a configurar su personalidad y su profesionalidad (Day, 2007; Goodson, 2003; Montero, 2002). A todos ellos, la investigación sociológica los engloba bajo el concepto de paradigmas de los condicionantes externos e internos.

Por su parte, la diversificación y la actualización formativa se aprecian como una constante necesaria para ofrecer una respuesta acorde a las necesidades cotidianas del estudiante. Sin estos matices, la docencia universitaria se estanca ante la evolución del contexto para el que prepara.

4.3. *Trayectoria profesional*

Las diferentes experiencias que se reviven a lo largo del ciclo vital y profesional traen consigo unos acontecimientos sobre los que una reflexión posterior permite comprender el perfil personal y profesional que define la labor de Helena a día de hoy.

Estas experiencias también favorecen que la consagración profesional presente unas fases paulatinas de asunción de responsabilidades y de compromisos hasta llegar al final, donde se flexibilizan las posturas y se comienza a delegar dichas responsabilidades (Caballero, 2009; Feixas, 2002; Iglesias, Lozano y Pastor, 2011).

4.4. Construyendo la identidad profesional. El pensamiento pedagógico

Al centrarnos en la profesión docente, la historia de vida de Helena nos ofrece la posibilidad de compartir con el lector algunas ideas pedagógicas que han acompañado a su práctica profesional con éxito. Entre ellas, destacan las siguientes:

- a) La promoción de una formación didáctica con carácter interdisciplinario, permanente, pragmático e innovador, desde la que dar respuesta a los clichés que permanecen en la enseñanza y que impiden su evolución (Álvarez-Rojo et al., 2011; Castro y Tomás, 2010; Monereo y Domínguez, 2014; Smith, 2008).
- b) La adopción de un modelo interactivo de relación con el resto de la comunidad educativa (compañeros y alumnos) que permita poner en juego el diálogo, la negociación y la asunción de posicionamientos críticos y reflexivos ante los problemas. Se trata de hacer partícipes a los estudiantes de su aprendizaje, rompiendo así con la escasa participación que lo precede (Michavila y Parejo, 2008; Soler, Pallisera, Planas, Fullana y Vilà, 2012).

4.5. Conocimiento de la profesión y desempeño de la tutoría

Existen otras convicciones que Helena aplica en el desarrollo profesional docente en la enseñanza universitaria y que son interesantes para obtener una visión particular de la situación actual de este escenario (con especial mención a la tutoría como una de las variables más relevantes tras la implantación del EEES).

Para nuestra protagonista, en la universidad es esencial emplear una metodología en la que el rol docente esté próximo al de guía del aprendizaje, donde los objetivos fundamentales tengan que ver con la formación integral del alumno y la promoción del conocimiento significativo, donde se combinen la dimensión teórica (apoyada en el bagaje formativo adquirido) con la realidad práctica, y donde la evaluación pase de ser una demostración final de conocimientos a resultar un proceso de valoración longitudinal en el que se aprecie todo el esfuerzo realizado desde el inicio.

En este rol docente, la tutoría adquiere un matiz significativo. La figura del docente como tutor se propone desde los planteamientos del EEES y, por lo tanto, la combinación entre la tutoría académica (más tradicional) y la tutoría entre iguales adquiere un valor relevante para lograr el desarrollo integral del estudiante (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012).

También se aprecia como positivo entender que la profesión docente universitaria tiene que caracterizarse por mantener una proyección internacional desde la que conectar la educación con otros contextos sociales y evitar así sobresaltos ante los cambios incesantes. Este pensamiento tiende a potenciar la función investigadora, ya que exponer y compartir ideas con otros profesionales y en otros contextos es clave para el crecimiento personal y profesional (Hernández, Sancho, Montané y Sánchez de Serdio, 2011).

Ligado a esto último, se promueve el desarrollo de un perfil profesional que tenga presente tanto la docencia como la investigación. Se reconoce la necesidad de que coexistan ambas funciones volviendo al «equilibrio inestable» del que habla Rodríguez-Espinar (2003) o a la configuración de un modelo profesional «multifunción», como apuntan Álvarez-Rojó et al. (2009).

Todas estas reflexiones ofrecen al docente la posibilidad de adquirir gradualmente los argumentos necesarios para adaptar su profesión a las demandas sociales y a las políticas que se trasladan al escenario educativo español. A través de este trabajo, fundamentado en una historia de vida, se brinda una explicación acerca de cómo la profesora entrevistada ha construido la práctica educativa y, al mismo tiempo, el lector puede reflexionar sobre su propia práctica. Es decir: *qué se ha hecho bien, qué se está haciendo bien o qué y cómo se podría mejorar*.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ-ROJO, V. et al. (2009). Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria. *REOP*, 20(3), 270-283.
- (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Relieve*, 17(1), 1-22. Recuperado de <http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1.htm>.
- BERTAUX, D. (1980). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 14-25. Recuperado de <<http://www.sitiosur.cl/r.php?id=436>>.
- BOLÍVAR, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: Voces y contextos. *RMIE*, 19(62), 711-734. Recuperado de <<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n62/v19n62a4.pdf>>.
- BOLÍVAR, A. y DOMINGO, J. (2006). Biographical-narrative Research in Iberoamérica: Areas of Development and the Current Situation. *Forum Qualitative Social Research*, 7(4), art. 12. Recuperado de <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/355>>.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- CABALLERO, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del docente universitario*. Universidad de Granada. Tesis doctoral.
- CASTRO, D. y TOMÁS, M. (2010). El gobierno y la gestión de la Universidad: Estudio de los órganos unipersonales. *ESE: Estudios sobre Educación*, 19, 165-184.
- CID-SABUCEDO, A.; PÉREZ-ABELLÁS, A. y ZABALZA, M.A. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los «mejores profesores» de la Universidad de Vigo. *Educación XXI*, 16(2), 265-296. <<https://doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10342>>

- DAY, C. (2007). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- FEIXAS, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral. Recuperado de <<http://www.tdx.cat/handle/10803/5013>>.
- (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, 33, 31-59. <<https://doi.org/10.5565/rev/educar.260>>
- FERNÁNDEZ, M. (2003). Ciclos vitales. En F. SALVADOR, J.L. RODRÍGUEZ y A. BOLÍVAR (dirs.). *Diccionario enciclopédico de didáctica*, vol. I. Málaga: Aljibe.
- FERNÁNDEZ, A.; MAIQUES, J.M. y ÁBALOS, A. (2012). Las buenas prácticas docentes de los profesores universitarios: Estudio de casos. *REDU*, 10(1), 43-66. <<https://doi.org/10.4995/redu.2012.6121>>
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J.M. y MUROS, B. (2004). Reflexiones sobre pedagogía y principios: Un diálogo entre dos educadores de maestros. En A. SICILIA y J.M. FERNÁNDEZ-BALBOA (eds.). *La otra cara de la enseñanza: La Educación Física desde una perspectiva crítica* (pp. 115-126). Barcelona: Inde.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1996a) *Vida cotidiana y profesión docente: Teoría y práctica educativas centradas en historias de vida. Un enfoque etnográfico*. Universidad de Sevilla. Tesis Doctoral.
- (1996b). El enfoque biográfico sobre los profesores. Una revisión de las líneas de trabajo más relevantes. *Revista Aula Abierta*, 68, 63-85.
- (2009). Historias de vida y teorías de la educación: Tendiendo puentes. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 207-232.
- GOODSON, I. (ed.) (1992). *Studying Teachers Lives*. Nueva York: Teachers College, Columbia University.
- (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733-758. Recuperado de <<http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v08/n019/pdf/rmie/v08n19scB04n01es.pdf>>.
- (2004). *El estudio de la vida de los profesores*. Barcelona: Octaedro.
- GOODSON, I. y SIKES, P. (2001). *Life History Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J.M.; MONTANÉ, A. y SÁNCHEZ DE SERDIO, A. (2011). *¿Cómo los académicos españoles se enfrentan con el cambio?: Respuesta desde una investigación de historias de vida profesionales*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/2445/20983>>.
- HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J.M. y RIVAS, J.I. (2011). *Historias de vida en educación: Biografías en contexto*. Barcelona: Dipòsit Digital UB. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/2445/15323>>.
- HUBERMAN, M.; THOMPSON, C.L. y WEILAND, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B.J. BIDDLE, T.L. GOOD e I. GOODSON (eds.). *La enseñanza y los profesores I: La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- IBARRA, M.S.; RODRÍGUEZ, G. y GÓMEZ, M.Á. (2012). La evaluación entre iguales: Beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231.
- IGLESIAS, M.J.; LOZANO, I. y PASTOR, F.R. (2011). Los discursos del profesorado novel universitario: Un estudio sobre su práctica docente. *Enseñanza & Teaching*, 29(2), 23-44.

- JOFRÉ ARAYA, G. y GAIRÍN, J. (2009). Formación inicial de los docentes de enseñanza media: Una mirada desde las universidades «pedagógicas» chilenas. *Educar*, 44, 31-46.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.105>>
- KALIVODA, P.; ROGERS, G. y SIMPSON, R.D. (1994). Nurturing faculty vitality by matching institutional interventions with career-stage needs. *Innovative Higher Education*, 18(4), 255-272.
- KUGEL, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18(3), 315-328.
- LINCOLN, Y. y GUBA, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage.
- MARCELO, C. y VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- MARTÍ, M. y COSTA, T. (2011). Historias de vida: El valor de la experiencia. En J.I. RIVAS, F. HERNÁNDEZ, J.M. SANCHE y C. NÚÑEZ (coords.). *Historias de vida en educación: Sujeto, diálogo, experiencia* (pp. 141-146). Barcelona: Dipòsit Digital UB. Recuperado de <<http://hdl.handle.net/2445/32345>>.
- MARTÍNEZ-SALGADO, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciência y Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. Recuperado de <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a06.pdf>>.
- MICHAVIDA, F. y PAREJO, J.L. (2008). Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 85-118.
- MONEREO, C. y DOMÍNGUEZ, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, 17(2), 83-104.
<<https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480>>
- MONTERO, L. (2002). La formación inicial: ¿Puerta de entrada al desarrollo profesional? *Educar*, 30, 69-89.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.796>>
- MORENO, A. (s. f.). *Historia de vida e investigación*. Recuperado de <<http://prof.usb.ve/miguelm/historiasdevida.html>>.
- PUJADAS, J.J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158.
- RODRÍGUEZ-ESPINAR, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67-99.
- RUÉ, J. et al. (2013). El desarrollo docente en España en Educación Superior: El optimismo de la voluntad en un modelo de caja negra. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 125-158.
<<https://doi.org/10.4995/redu.2013.5523>>
- SANDÍN, M.P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: De la objetividad a la solidaridad. *RIE*, 18(1), 223-242.
- (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- SMITH, D. (2008). Academics or executives?: Continuity and change in the roles of pro-vice-chancellors. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 340-357.
<<https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00403.x>>
- SOLER, P.; PALLISERA, M.; PLANAS, A.; FULLANA, J. y VILÀ, M. (2012). La participación de los estudiantes en la Universidad: Dificultades percibidas y propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 358, 542-562.
<<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-358-090>>

- VAILLANT, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. *Educar*, número especial del 30 aniversario, 55-66.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.690>>
- ZABALZA, M.Á. (1988). *Los diarios de clase como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Santiago: Universidad de Santiago.
- (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 68-80. Recuperado de <<http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>>.